

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт педагогики и психологии детства  
Кафедра русского языка и методики его преподавания  
в начальных классах

**С. Е. Привалова**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА  
КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО  
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Учебное пособие

Екатеринбург 2018

УДК 372.46(075.8)

ББК Ч410.241.3я7

П75

рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве *учебного* издания (Решение № 79 от 19.07.2018)

**Рецензенты:**

Кусова М. Л., зав. кафедрой, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах ФГБОУ ВО «УрГПУ»

Христолюбова Л. В., кандидат филологических наук, доцент кафедры методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе ФГБОУ ВО «УрГПУ».

**Привалова, С. Е.**

П75 Теория и практика коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] : учебное пособие / С. Е. Привалова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Пособие посвящено вопросам речевого и коммуникативного развития детей дошкольного возраста. В нем рассматриваются психолингвистические, лингвистические и лингвометодические основы развития речи и овладения коммуникацией дошкольниками, содержание и методы обучения родному языку. В пособии раскрывается содержание практических занятий, представлены учебно-исследовательские и тестовые задания.

Данное пособие предназначено для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

УДК 372.46(075.8)

ББК Ч410.241.3я7

© Привалова С. Е., 2018

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	5
Речевая деятельность детей дошкольного возраста.....	10
<b>Глава 1. Воспитание звуковой культуры речи у детей</b>	
дошкольного возраста.....	18
1.1. Методика работы над звукопроизношением.....	18
1.2. Методика работы над словопроизношением.....	22
1.3. Методика работы над интонационной выразительностью речи.....	27
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	36
Рекомендуемая литература.....	41
<b>Глава 2. Лексическое развитие детей</b>	
дошкольного возраста.....	44
2.1. Слово в языке и речи.....	44
Сущность словарной работы.....	44
2.2. Особенности освоения словаря детьми дошкольного возраста.....	49
2.3. Методика словарной работы с детьми дошкольного возраста.....	56
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	70
Рекомендуемая литература.....	81
<b>Глава 3. Формирование грамматического строя речи</b>	
у детей дошкольного возраста.....	85
3.1. Особенности усвоения детьми грамматического строя речи.....	85
3.2. Овладение способами словообразования в период дошкольного детства.....	99
3.3. Методика формирования грамматического строя речи у дошкольников.....	104
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	113
Рекомендуемая литература.....	121
<b>Глава 4. Развитие связной речи у детей</b>	
дошкольного возраста.....	124
4.1. Понятие связной речи. Лингвистическая природа связной речи.....	124

4.2. Особенности развития диалогической речи в дошкольном возрасте.....	128
4.3. Обучение различным видам рассказывания детей дошкольного возраста.....	134
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	142
Рекомендуемая литература.....	152
<b>Глава 5. Художественная литература как средство речевого развития детей дошкольного возраста.....</b>	<b>157</b>
5.1. Формирование представлений о тексте у дошкольников.....	157
5.2. Реализация коммуникативного направления в период дошкольного детства.....	166
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	180
Рекомендуемая литература.....	192

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, задачи развития речи представлены в двух образовательных областях: «Речевое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие». Образовательная область «Речевое развитие» призвана сформировать и развить речь дошкольника, обогатить его словарный запас, развить связную, грамматически правильную диалогическую и монологическую речь. В образовательной области «социально-коммуникативное развитие» представлены задачи по развитию общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками (ФГОС дошкольного образования).

Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшем обучении в школе. Большое значение имеет становление всех сторон речи.

Главное, что познавательно-речевое направление в соответствии с современным социальным заказом необходимо рассматривать с позиции развития речевых и коммуникативных умений дошкольников, на основе которых формируется коммуникативная деятельность.

В настоящее время вопросы методики развития речи решаются прежде всего с лингвистических позиций. Это стало возможным благодаря стремительному развитию ряда лингвистических дисциплин: психолингвистика, онтолингвистика, лингвистика детской речи, функциональная стилистика, культура речи. Это те дисциплины, которые формируют у будущих педагогов знания и умения не только в области языка (фонетика, фонология, лексика, морфология, синтаксис и др.), но и в области теории речи, речевой деятельности. Главная задача изучения речеведческой теории –

помочь студентам квалифицированно руководить процессом овладения детьми дошкольного возраста родной речью и навыками речевого общения в условиях целенаправленного педагогического воздействия.

Учебное пособие предназначено для студентов бакалавриата дневного и заочного отделения по следующим профилям «Дошкольное образования», «Психология и педагогика дошкольного образования».

Цель настоящего пособия – помощь в освоении теоретических основ методики обучения родному языку и формирования коммуникативных умений, систематизации имеющихся знаний, расширении кругозора; получении представлений о методических системах, нашедших реализацию в практике дошкольных учреждений, знакомство с различными взглядами на ту или иную проблему и выстраивании своей точки зрения к существующим методическим положениям и рекомендациям.

Цель пособия определена задачами курса «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста», в которые входит:

- 1) вооружить студентов практическими навыками, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности бакалавра педагогического образования в области развития речи детей дошкольного возраста;

- 2) овладение теоретическими знаниями об особенностях речевого развития ребенка;

- 3) формирование представлений о содержании, видах, методах, приемах, формах работы и практических навыков по развитию речи дошкольников;

- 4) овладение навыками диагностики речевого развития ребенка.

Совершенствование профессиональной подготовки педагогов по обучению детей родному языку невозможно без углубленных теоретических сведений в области лингви-

стики. Поэтому все разделы пособия начинаются с рассмотрения лингвистического аспекта методических проблем. Эти знания помогут понять основы формирования речевой деятельности детей (овладение фонетикой, лексикой, грамматическим строем речи, синтаксическими средствами высказывания, овладения коммуникативными умениями и др.) и освоить методику развития речи детей дошкольного возраста.

В результате изучения данного курса студент должен:

- знать закономерности процесса речевого развития дошкольников;

- знать задачи, содержание, способы и средства развития речи дошкольников;

- уметь планировать занятия, связанные с различными сторонами речевого развития; обоснованно выбирать методы, приемы и средства обучения в соответствии с поставленной целью;

- уметь анализировать и оценивать педагогический опыт в области развития речи дошкольников;

- диагностировать уровень сформированности речевых и коммуникативных умений детей дошкольного возраста.

В предлагаемом учебном пособии рассматриваются основные понятия курса «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста», раскрываются основные положения данного лекционного курса: особенности развития детской речи, содержание и методика работы с детьми, методы и приемы обучения, которые могут использоваться педагогами с учетом возраста и индивидуальных особенностей детей.

В конце каждого раздела предложены вопросы и задания для расширения и углубления знаний по данным темам, для овладения умениями, связанными с применением полученных знаний на практике. В пособии представлены программы различных форм самостоятельной работы студентов. Содержание самостоятельной работы определяется логикой изучаемого предмета. К каждой теме предлагаются вопросы для обсуж-

дения, основная и дополнительная литература, задания практического и учебно-исследовательского характера.

На практических занятиях может организовываться работа по рассмотрению теоретических вопросов по проблеме развития речи на основе изученной научной литературы, могут анализироваться подготовленные студентами рефераты, аннотации и рецензии по предложенным темам.

Также в пособии представлены задания учебно-исследовательского характера. Студенты могут изучать речевые навыки и умения детей в ходе педагогической практики и обобщать данные своих наблюдений, опираясь на сформированные на лекционных и практических занятиях представления об особенностях развития речи дошкольников. В пособии используются диагностические методики, которые изучают состояние звуковой стороны речи, особенности практического осознания ее дошкольниками, специфику формирования лексических и грамматических навыков, а также критерии оценивания уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста.

В перечне заданий для самостоятельной работы представлены творческие задания, которые включают разработку программ индивидуального развития детей, комплексных и интегративных занятий.

В пособии также предложены разнообразные задания с целью организации самоконтроля (вопросы, проблемные педагогические ситуации, тестовые задания). Вопросы позволяют выяснить полноту и степень усвоения конкретных знаний по теме, предполагают умение оперировать основными положениями, терминами, обосновывать свой ответ. Проблемные педагогические ситуации – описание конкретных ситуаций, возникающих в практической деятельности. Задача включает в себя условия и вопрос-задание, побуждает студентов к поисковой деятельности, основанной на использовании имеющихся знаний, установлении взаимосвязи



между явлениями и процессами, выявлении причин, доказательстве закономерностей. Тестовые задания – задания специальной формы, обладающие системообразующими свойствами: многовариантные тесты с единственным правильным выборочным ответом, тесты на установление взаимосвязей, тесты на переклассификацию.

Они должны помочь освоить новые понятия, положения, связи между ними, что позволяет повысить качество обучения студентов.

Изложенный в пособии теоретический материал и использование комплекса разных форм самостоятельной работы позволяет перейти от усвоения методики на эмпирическом уровне к более широкому видению проблем речевого развития детей в целом.

## РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В «Концепции дошкольного воспитания» выделено, что главным орудием общения и обобщения опыта деятельности является речь. Речь – это необходимое условие социальной активности каждого члена общества, средство для развития интеллекта. «Речь – это деятельность человека, применение языка для общения, для передачи своих мыслей, своих знаний, намерений, чувств [Львов 1975: 11]. Он же отмечает, что «речь – это один из видов общения, которое необходимо людям в их совместной деятельности, в социальной жизни, в обмене информацией, в познании, в образовании, оно обогащает человека духовно, служит предметом искусства» [Львов 2000]. В связи с этим речью называют общение с помощью языка – знаковой системы, используя вербальные средства общения.

Уже с младшего возраста ребенок проявляет большой интерес к языковой действительности, «экспериментирует» со словом. Создает новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка. Вместе с тем стихийно формируется и элементарное *осознание речи*. Оно касается и функций речи, и ее строения. Дошкольники могут выделить слово из предложения, в определенный период у них появляется способность слышать особенности и неправильность слов не только в чужой, но и в собственной речи. Они *в состоянии выделить звуки из слова*. Это необходимое условие его лингвистического развития, в основе которого лежит процесс первичного осознания системы языка, осознанное овладение рядом языковых умений, обеспечивающих комплексное развитие всех компонентов устной речи и подготовку к усвоению письменных форм речи, наличием мотивации на овладение культурой речи. Дошкольники осуществляют простейшие наблюдения над языковыми явлениями

ями, у них развивается языковая интуиция, воспитывается интерес к языку и речи, формируются зачатки языковой личности на «когнитивном уровне» [Караулов 1987: 56].

Такое развитие ведет к подлинному овладению всеми богатствами родного языка. При стихийном речевом развитии дети получают достаточно невысокий речевой навык, поэтому необходимо специальное обучение.

Современная методика процесс речевого развития детей дошкольного возраста связывает именно с обучением речи, считая, что овладение речью есть передача социального опыта. При обучении родному языку на специальных речевых занятиях происходит формирование языковых обобщений и осознание явлений языка и речи.

Традиционное понятие «развитие речи», в частности развитие связной речи, всегда предполагало преимущественно обучение созданию высказываний, но речевая деятельность – это двусторонний процесс. Следовательно, нужно также *целенаправленно учить детей и воспринимать высказывание, т.е. выступать в роли не только отправителя сообщения, но и адресата, учить меняться ролями*. Это направление реализуется следующими задачами (на примере старшего дошкольного возраста):

- развитие умения поддерживать беседу;
- совершенствование диалогической формы речи. Поощрение попыток детей высказывать свою точку зрения, согласие или несогласие с ответом товарища.

Особое место в развитии и совершенствовании речевой деятельности занимает *работа над единицами языка*. Упорядочить представление детей о языковых средствах, находящихся в их распоряжении, расширить арсенал этих средств, помочь овладеть правилами их конструирования. Содержание программы опирается на языковые способности ребенка, связанные с восприятием звуковой стороны речи, лексических и грамматических особенностей ребенка:

- обогащение речи детей существительными, обозначающими предметы бытового окружения; прилагательными, характеризующими свойства и качества предметов; наречиями, обозначающими взаимоотношения людей, их отношение к труду.

Овладение лексикой происходит на основе тематических связей слов и собственно языковых (синонимических, антонимических, ассоциативных). В развитии понимания значения слов, в формировании точности словоупотребления играет роль семантическая сторона усвоения лексики.

Развитие умения *ориентироваться в звуковой действительности языка* у дошкольников создает основу для развития культуры устной речи в ее произносительном аспекте (А. И. Макасов, Г. А. Тумакова).

В связи с этим большое значение имеет развитие фонематического слуха. Формирование умения определять место звука в слове. Отработка интонационной выразительности речи.

Формирование *языковых обобщений* в период дошкольного возраста является основой совершенствования грамматического строя речи. Обучение строится на самостоятельном образовании новых слов, раскрывается смысл формально-семантических отношений (значение слова зависит от его структурных особенностей). Прослеживается технологическая цепочка в способах словообразования: сначала свободное словотворчество, создание «собственных» слов, затем дошкольники овладевают обобщенными способами словообразования, при целенаправленном обучении видоизменяют слова в соответствии с языковыми нормами.

Это содержание реализуется через совершенствование умения согласовывать слова в предложениях: существительные с числительными, прилагательные с существительными. Знакомство с разными способами словообразования. Формирование умения замечать неправильную постановку

ударения в слове, ошибку в чередовании согласных.

Необходимо учить дошкольников *уместному использованию единиц языка в процессе общения с учетом его задач, условий и адресата*. Это отражается следующими задачами:

- оказание детям помощи в употреблении слов в точном соответствии с их смыслом.

В старшем дошкольном возрасте обращается внимание на *семантическую сторону слова*, дети могут разграничивать значение слова и обозначаемый им предмет.

За счет накопления и осознания языковых средств при слушании и понимании речи взрослых дошкольники используют в своих высказываниях *сложные синтаксические конструкции*:

- формирование умение составлять по образцу простые и сложные предложения. Совершенствование умения пользоваться прямой и косвенной речью.

Таким образом, язык выступает как средство, с помощью которого выражаются мысли, и вместе с тем, обучая использованию этого средства будут совершенствоваться и развиваться те способы выражения мысли, которыми дошкольник уже владеет. В качестве мотива речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная деятельность – потребность, стремление что-то узнать, спросить и т. д.

Для успешной речевой деятельности нужна работа с определенной целью по ряду направлений:

- а) расширение кругозора, внимания, восприятия, сравнения, оценивания, обобщения и т. д.;

- б) обогащение арсенала речевых средств, используемых детьми дошкольного возраста;

- в) умение выбирать языковые средства с учетом ситуации общения;

- г) умение отбирать содержание для высказывания и организовывать его в соответствии с замыслом.

Названные направления работы – это еще не само обучение речевой деятельности, это всего лишь необходимая база для того, чтобы развитие речи детей дошкольного возраста стало возможным.

Согласно точке зрения специалистов (А. М. Леушина, Ф. А. Сохин и др.), ребенок овладевает разговорно-бытовой речью к концу дошкольного возраста. Он еще не знает литературно-книжного языка, хотя отдельные обороты речи, услышанные разговоры взрослых, по радио, телевидению, оседают в его памяти. Освоение языка в этот период идет очень активно, естественно и непринужденно. Почти все дети обладают врожденным языковым чутьем, фонетическим слухом, легко творят новые слова, получают несомненное удовольствие от словесной игры.

Личностно-деятельностный подход (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев) позволяет нам рассмотреть развитие личности в процессе овладения коммуникативной деятельностью (т.е. деятельностью общения).

Речь ребенка дошкольного возраста как форма общения (коммуникативная деятельность) посредством языка играет огромную роль в межличностном взаимодействии со сверстниками, установлении контактов и обретении взаимопонимания. Она реализуется в повседневных актах речевой деятельности и речевого поведения.

К числу умений, связанных с культурой речевого поведения, можно отнести:

- 1) умелое использование формул речевого этикета в различных ситуациях общения;
  - 2) соблюдение правил поведения в группе, в спортивном зале, на занятиях, на прогулке, в игре, в общественных местах;
  - 3) поведение во время беседы, разговора со взрослыми и со сверстниками;
  - 4) участие в обсуждении по литературным произведениям.
- Работа над формированием и развитием речевой дея-

тельности детей дошкольного возраста имеет свою последовательность и первый шаг, с которого начинается долгий путь к овладению речью, это слушание. Для этого требуется усилия воли, внимания, памяти. Кроме того, ребенок должен слушать не только воспитателя, но и речь других детей. На занятиях по обучению пересказыванию перед ребенком ставится цель научиться пересказывать. Эту цель он осознает: необходимо внимательно слушать, запомнить рассказ, чтобы пересказать; таким образом создается определенная учебная ситуация.

В процессе учебной ситуации ребенок должен усвоить наиболее общие способы решения познавательной задачи (пересказать). Для этого он должен овладеть специфическими учебно-речевыми действиями; выслушать чтение текста, понять его содержание, установить логические связи и взаимозависимость между отдельными его частями; соотносить вопрос с содержанием прослушанного текста; построить речевое высказывание в соответствии поставленной целью; передать содержание последовательно, логически, близко к тексту, не пропуская основных моментов; рассказывать без пауз; употребить некоторые авторские или аналогичные слова и выражения.

Развитие речи тесно связано с развитием словесно-логических операций. По мере развития лексико-грамматического строя становятся возможными такие интеллектуальные операции, как сравнение, обобщение, классификация. Дети старшего дошкольного возраста приобретают значительный запас производных слов. На основе понимания и активного использования этого словарного запаса формируется способность к обобщению, развивается способность к классификации предметов, обозначаемых существительными: животные делятся на диких и домашних, птицы – на зимующих и перелетных.

Постепенный рост состава речи ребенка является

следствием расширения жизненного опыта и усложнением его деятельности и общении со взрослым. Именно в дошкольном возрасте складываются функции речи, которые имеют важное значение в формировании интеллекта:

1) коммуникативная функция речи. В процессе общения ребенок усваивает новые понятия. Коммуникативная функция речи влияет на интеллектуальное и эмоциональное развитие детей;

2) познавательная функция речи. Большая роль придается речи в развитии восприятия, придавая сенсорным функциям поисковый характер, а также в развитии вербальной памяти, что важно для развития обобщенного мышления;

3) регулирующая функция речи. Формирование данной функции речи связано с развитием возможностей планирования интеллектуальной деятельности.

Овладение речью – это способ познания действительности. Чем полнее усваиваются богатства языка, чем свободнее дошкольник пользуется ими, тем лучше он познает сложные связи в природе и обществе. Для ребенка грамотная речь – залог успешного обучения и развития. Развитие речевой деятельности детей дошкольного возраста – не стихийный процесс, он требует определенного педагогического руководства.

### *Литература*

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1996. – 250 с.

2. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. – (Серия «Психологи Отечества»).

3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М., 1987.

4. Сохин, Ф. А. Осознание речевой деятельности



детьми дошкольного возраста [Текст] / Ф. А. Сохин // Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., 2002.

5. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 288 с.

6. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников [Текст] / М. Р. Львов. – М., 2000.

7. Львов, М. Р. Речь младших школьников и ее развитие [Текст] / М. Р. Львов. – М., 1975.

# **ГЛАВА 1. ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

## **1.1. Методика работы над звукопроизношением**

Лингвистическими компонентами фонетического уровня языковой системы являются фонемы, минимальные единицы, не имеющие значения. Отличительными признаками гласных и согласных фонем являются особенности звуко- и голосообразования, наличие или отсутствие преграды при прохождении воздуха, участие голоса или голоса и шума.

Система согласных фонем дифференцируется по участию голоса и шума, что позволяет разграничивать звонкие и глухие согласные. Звонкие согласные образуются шумом в сопровождении голоса [д], [з], [г], глухие согласные образуются шумом без участия голоса [т], [с], [х]. Твердость и мягкость согласных звуков определяется по наличию или отсутствию палатализации (смягчения согласных), которое объясняется дополнительным подъемом средней части языка к твердому небу.

В период дошкольного детства ребенок усваивает речь на уровне подражания речи взрослого. Дошкольник овладевает только одной формой речи, устной речью. Устная речь – это речь звучащая, основу которой составляют фонетические средства языка, а именно, его фонетическая система, интонация, ударение.

В дошкольной методике развития речи этот аспект представлен в работах А. М. Бородич, А. И. Максаковым, О. И. Соловьевой, Ф. А. Сохина, А. С. Фельдберг, М. Ф. Фомичевой и другими в учебных и методических пособиях.

В понятие «звуковая культура речи» включается работа над правильным звукопроизношением, словопроизношением и интонационной выразительности речи.

Определим особенности работы на каждом из них.

Обучение звукопроизношению осуществляется в соответствии с этапами работы, принятыми в логопедии.

**Первый этап** – подготовительный. Он предполагает подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи: речедвигательного аппарата, речевого слуха, речевого дыхания. На этом этапе проводятся игровые упражнения, направленные на развитие органов артикуляции: на тренировку мышц языка с целью придания ему нужного положения («Наказать непослушный язык»: немного приоткрыть рот, спокойно положить язык на нижнюю губу и, пошлепывая его губами, произносить звуки «пя-пя-пя»); на подвижность губ («Сделать трубочку»: вытягивать сомкнутые губы вперед трубочкой. Удерживать в таком положении под счет от одного до пяти-десяти); челюстей («Приклей конфету»: положить широкий кончик языка на нижнюю губу. На самый край языка положить тоненький кусочек конфеты, ее надо приклеить к небу за верхними зубами); на выработку воздушной струи («Кто дальше загонит мяч?»: улыбнуться, положить широкий передний край языка на нижнюю губу и, как бы произнося длительно звук «ф», сдуть ватку на противоположный край стола); правильного дыхания (сдувание снежинок, кусочков ваты).

**Второй этап** – становление звуков речи, или постановка звука. На этом этапе особая роль принадлежит звуковым, двигательным-кинетическими и зрительным ощущениям. Работа начинается с легких по артикуляции звуков (а, о, у, и, э и т. д.) и заканчивается более трудными (ш, ж, ч, л и т. д.). Если у ребенка полностью отсутствует звук или сохраняется неустойчивое произношение, то бывает достаточно фиксировать внимание ребенка на звуке. Этот прием называется постановка звуков по подражанию или вызывание звука. Обучение основано на выделении звуков в слове, более длительному и напряженному его произношению (ес-

ли его можно тянуть) или многократное повторение его (если он взрывной) воспитателем и, в свою очередь, восприятием его ребенком. Если невозможно поставить звук на подражании, используется объяснение артикуляции нужного звука и дается образец его произношения, сопровождаемые упражнениями детей («Кто из вас умеет смеяться, но только так, чтобы я не слышала вашего голоса, но видела, что вы смеетесь? Посмотрите, как я смеюсь (показывает, произнося про себя звук «э»)).».

**Третий этап** – закрепление и автоматизация звуков. На специальных занятиях воспитатель дает детям звук в разных звукосочетаниях, в начале слова, в середине, в конце. Используется различный игровой материал (в основном дидактические игры), способствующий четкому и правильному употреблению звуков в словах. Вначале создаются облегченные условия для произнесения звука (звук в открытом слоге, в сочетании с двумя гласными, в закрытом слоге), затем они усложняются. На данном этапе требуется систематическая тренировка. Воспитатель должен создавать такие условия, чтобы в течение дня ребенок произносил звук не менее 10-20 раз («Кто знает, как коза кричит?» «А как овечка кричит?»). При этом нужно обеспечивать использование разных анализаторов: слухового – ведущего, зрительного – показ артикуляции, тактильно-вибрационного – ощущение рукой дрожания горла, осязательного – ощущение пальцами вытянутых губ, кинетического – ощущение дрожания кончика языка.

**Четвертый этап** – этап дифференциации смешиваемых звуков. Этот этап соответствует правильному произнесению ребенком смешиваемых звуков в любом сочетании, но все же не отличает новый звук от некоторых сходных с ним звуков и путает их. Здесь будет эффективен прием сравнения двух артикуляционных укладов и установление их различия

(«Сейчас мы пойдем на прогулку в лес. Хорошо там, только комары мешают. Летают вокруг и звенят: «ззз...». Как комары звенят? Отогнали комаров ветками и пошли на полянку. А там много-много красивых цветов, жуки летают, жужжат: «жжж...» Как жуки жужжат?). С помощью воспитателя дети отмечают основные различия в артикуляции этих звуков: губы при з – в улыбке, при ж – округлены; язык при з – за нижними зубами, при ж – за верхними зубами. При сопоставлении двух звуков не следует сравнивать правильный звук с его искаженным вариантом. На занятиях работа проводится как с использованием картинок, так и на одном словарном материале (М. Ф. Фомичева).

Рассмотрим последовательность отработки отдельных звуков по возрастным группам.

На первом году жизни ребенка взрослый обеспечивает ребенку речевую среду. Задача взрослого на данном этапе развития ребенка – обеспечить ребенку базу для овладения фонетической системой языка, помочь в формировании артикуляционного аппарата. Ребенок должен видеть артикуляцию взрослого, взрослый в разговоре должен использовать доступные ребенку языковые комплексы и на фоне положительного эмоционального состояния ребенка побуждать малыша к собственному речевому действию, к повторению некоторых комплексов.

В раннем возрасте ребенок овладевает следующими группами звуков: гласными, губными согласными, переднеязычными согласными, заднеязычными согласными. Надо отметить, что прежде всего ребенок овладевает мягкими согласными, что объясняется несформированностью его артикуляционного аппарата.

Во второй младшей группе отрабатываются звуки: а, у, о, и, э, п, б, м, ф, в.

В средней группе отрабатываются звуки: т, д, н, к, г, х, ы, с, с', з, з', ц.

В старшей группе отрабатываются звуки: ш, ж, ч, щ, л, л', р, р', і.

В подготовительной к школе группе ребенок овладевает фонематической системой языка, усваивает основные характеристики звуков речи: твердость-мягкость, звонкость-глухость и т. д.

## **1.2. Методика работы над словопроизношением**

С точки зрения лингвистики слово определяют, как двустороннюю единицу, имеющую формальную и содержательную сторону. Формальная сторона слова представлена его звуковой оболочкой, содержание отражено в лексическом значении. Фонетическое слово не всегда соотносится со словом как лексической единицей. Например, служебные слова не имеют самостоятельного ударения и объединяются в одну речевую единицу с знаменательными словами (на полку). Фонетическое слово делится на слоги. Слог – это один толчок воздуха в процессе речевого дыхания. Слог является предельной единицей фонетического членения речи.

Все особенности словопроизношения в данном возрасте объясняются недостаточной развитостью артикуляционного аппарата, фонематического и речевого слуха. Говоря о периоде развития у ребенка активной речи, нужно иметь в виду не только тренировку артикуляционного аппарата, но и движение пальцев рук. В. М. Бехтерев считал, что движение руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали ее развитию.

Графо-моторный навык также важен для овладения ребенком моторной функцией письма. Его формирование последнее звено в овладении письменной речью. Исследования М. М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Развитие тонких движений пальцев предше-

ствует появлению артикуляции слогов. Благодаря развитию пальцев в мозгу формируется проекция «схемы человеческого тела», а речевые реакции находятся в прямой зависимости от тренированности пальцев рук. Ученым выявлена зависимость в ходе развития речи ребенка: сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов: все последующее совершенствование речевых реакций находится в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Развитию мелкой моторики способствуют пальчиковые игры, специальные игрушки, самообслуживание (надеть носки, застегнуть пуговицы и т. д.)

Учитывая возрастные особенности развития речи детей, рассмотрим работу по формированию ЗКР на трех основных этапах (Ф. А. Сохин):

**Первый этап** – от одного года шести месяцев до трех лет (второе полугодие второй группы раннего возраста и первая младшая группа). Основное формирования звуковой культуры на данном этапе сводится к развитию у детей фонематического слуха и правильного произношения всех звуков родного языка с отчетливым и внятным произнесением слов и фраз. Для детей этого возраста характерно бурное развитие активного словаря. Сформированные ранее артикуляционные движения при произнесении целого слова претерпевают некоторые изменения: уточняются, становятся более устойчивыми. Развивается способность ребенка осознанно подражать произнесению целого слова. На этом этапе используются такие методические приемы, как повторение по речевому образцу (воспитатель произносит различные звукоподражания или слова, дети повторяют); используется дидактический материал – игрушки, картинки (воспитатель показывает игрушку, например, корову, и предлагает детям сказать, как она мычит, дети воспроизводят звукоподражание: му-у); различные игровые приемы (воспитатель предлагает детям на одном выдохе показать,

как гудит легкий ветерок, сильный ветер и опять легкий ветерок: тихо – громко – тихо).

**Второй этап** – от трех до пяти лет (вторая младшая и средняя группа). В этом возрасте происходит формирование фонетического и морфологического состава слова. Продолжается совершенствование наиболее трудных движений органов артикуляционного аппарата (появляются щелевые, аффрикативные и сонорные звуки). Работа опирается на сознательное отношение детей к звуковой стороне слова и строится на последовательной отработке основных звуков родного языка. Ведущими методическими приемами являются речевой образец, заучивание наизусть (стихотворений, потешек, загадок), беседы, дидактические игры.

**Третий этап** – от пяти до семи лет (старшая и подготовительная к школе группы). Этот этап является как бы завершающим периодом в формировании звуковой стороны речи дошкольников. Наиболее трудные изолированные артикуляционные движения уже сформированы. Важно четко различать (как при произнесении, так и при слуховом восприятии речи) звуки, которые сходны по артикуляционным или акустическим признакам (с-ш, з-ж; с-сь и др.). На данном этапе занятия строятся на дифференциации основных пар звуков, что способствует развитию фонематического слуха, усвоению фонем как звукобразов (вместо сушка – «шушка»).

Работа по формированию словопроизношения идет параллельно с работой по формированию звукопроизношения. Звук, который у ребенка уточняется в произношении, он отрабатывается на речевом материале различной степени сложности. Сначала берутся слоги более простые в произношении. Затем эти слоги включаются в слова, а из отработанных слов составляются предложения (берется слог «са-са-са», затем вводится слово «сова», далее это слово отрабатывается в предложении «сова летит»).



В этой работе реализуется принцип от более простого к более сложному. Постепенно слоговые конструкции и речевой материал усложняется. Ребенок не только учится произносить правильно звуки, но и верно произносить слова различной степени сложности, а в дальнейшем использовать их в своей речи.

Дифференциация любой пары звуков предусматривает три вида работы.

Первый вид работы – дифференциация изолированных звуков (проводится как часть занятия).

Цель: научить различать звуки при сопоставлении их по основным качественным признакам – акустическим и артикуляционным (опора на речедвигательный, речеслуховой и зрительный анализаторы).

Методика работы: подбираются картинки-символы на дифференцируемые звуки.

- Воспитатель не спеша, поочередно называет звуки, а дети показывают соответствующие картинки-символы. Вырабатывается умение воспринимать на слух различные звучания.

- Потом показываются картинки-символы, а ребенок произносит соответствующие звуки. Воспитатель спрашивает, что делают губы, язык при произношении того или другого звука. Вырабатывается умение определять разницу в положении основных органов артикуляционного аппарата при произношении дифференцируемых звуков.

- Подводится итог: в чем различие дифференцируемых звуков при восприятии их на слух и при произношении.

Второй вид работы – дифференциация звуков в словах (проводится как часть занятия, в отдельных случаях как целое занятие).

Цель: учить детей выделять дифференцируемые звуки из слова и не смешивать их.

Методика работы: в зависимости от того, проводится эта работа как часть занятия или как целое занятие, воспи-

татель решает использовать один из трех видов упражнений или все перечисленные виды работы.

1. Детям предлагаются два слова, отличающиеся одним из дифференцируемых звуков. На их примере показывают детям, что с заменой одного звука меняется смысл слова. Ребенок объясняет значение каждого слова и указывает, в каком слове каждый звук находится. Например, предлагаются слова Марина – малина. Дети объясняют, что Марина – это девочка, а малину едят. В слове Марина звук *р*, в слове малина звук *л*. Воспитатель спрашивает: «А что надо сделать, чтобы слово Марина превратилось в слово малина?» (вместо *р* произнести *л*).

2. Детям раздаются картинки (предметы, игрушки) в названии которых имеется один из дифференцируемых звуков. Каждый ребенок показывает свою картинку, называет ее, выделяя дифференцируемый звук, и кладет в карман, висящий на доске под соответствующей картинкой-символом.

3. Детям предлагаются слова (названия игрушек, предметов, картинок), в которых имеются оба дифференцируемых звука, например: журнал, рыболов, проволока, крыло и т. д. Дети должны правильно называть картинки, игрушки, не смешивая звуки.

Одновременно идет работа на улучшение дикции, уточняется правильность произнесения слов в соответствии с орфоэпическими нормами произношения.

Третий вид работы – дифференциация звуков в речи (проводится как целое занятие).

Цель: учить четко произносить звуки, дифференцировать их, выделять в словах, правильно произносить в тексте.

Подбираются словесные игры, рассказы, сюжетные картинки, стихотворения, чистоговорки, скороговорки, загадки, пословицы и другой речевой материал, насыщенный дифференцируемыми звуками. Воспитатель дает указание придумать такое предложение, чтобы в нем было больше

слов с дифференцируемыми звуками. Особенно следует следить за тем, чтобы дети правильно употребляли эти звуки и не смешивали их в собственной речи. Одновременно идет работа над темпом речи, дикцией, умением правильно пользоваться голосом и правильно произносить слова с учетом литературных норм произношения.

### **1.3. Методика работы над интонационной выразительностью речи**

Также огромное значение имеет обучение детей умению правильно пользоваться интонацией, строить интонационный рисунок высказывания, умение передавать не только смысловое значение фразы, но и эмоциональные особенности. Под интонацией понимается совокупность произносительных средств, которыми выражаются смысловые отношения и эмоциональные оттенки речи (М. Ф. Фомичева). Интонация включает ритм, темп, тембр и мелодику речи.

Ритм – равномерное чередование ударных и безударных слогов (т. е. следующих их качеств: долготы и краткости, повышения и понижения голоса). Темп – ускорение и замедление речи в зависимости от содержания высказывания с учетом пауз между речевыми отрезками. Тембр – эмоциональная окрашенность высказывания, выражающая различные чувства и придающая речи многообразные оттенки: удивления, грусти, радости и т. д. Тембр речи, ее эмоциональная окрашенность достигается путем изменения высоты тона, силы голоса при произнесении фразы, текста. (М. Ф. Фомичева). Мелодика – повышение и понижение голоса при произнесении фразы, что придает речи различные оттенки и позволяет избежать монотонности. Фразовое и логическое ударения – выделение паузами, повышение голоса, большей напряженности и долготой произношения группы слов (фразовое ударение) или отдельных слов (ло-

гическое ударение) в зависимости от смысла высказывания (Ф. А. Сохин).

Целенаправленная система работы над интонационной выразительностью речи начинается в среднем дошкольном возрасте. Объясняется это следующими факторами: речь ребенка изначально интонационно выразительна, однако это выразительность произвольная, обусловленная эмоциональным состоянием ребенка, его эмоциональным отношением.

Однако работа над интонационной выразительностью речи ведется в повседневной деятельности, в играх, начиная с младшего возраста, когда дети по подражанию при заучивании стихов, воспроизведении реплик в потешках, в сказках воспроизводят особенности интонации речи взрослого.

В среднем дошкольном возрасте обращается внимание на интонацию как средство оформления высказывания. Для этого воспитатель использует русские народные сказки, в которых одна реплика по-разному произносится разными героями: их высказывания по-разному интонационно оформлены. Первоначально дети наблюдают на образце речи воспитателя примеры различного интонационного оформления высказывания (сказка «Три медведя»: кому принадлежат эти слова: «Кто сидел на моем стуле»). На следующем этапе дети сами говорят за героя сказки, воспроизводя интонационные особенности произносимой им реплики. Последний этап работы над выразительностью является наиболее сложным, когда один и тот же набор слов, например: ночью, выпал, снег – дети должны произнести с различной интонацией, выражая различное эмоциональное отношение и по-разному определяя цель высказывания: спросить, сообщить, обрадоваться, огорчиться, удивиться. Особое внимание при этом уделяется интонации сообщения и интонации вопроса, готовя таким образом ребенка к овладению пунктуационными правилами, основанными на разграничении предложений по цели высказывания. Также в

работе над интонационной выразительностью такие приемы, как заучивание стихов, пересказ в лицах, сюжетно-ролевые игры: «Школа», «Магазин», «Больница» и т. п.

Для формирования ритмико-мелодической стороны речи необходимо развивать и такие основные качества голоса, как силу и высоту. Говоря об особенностях овладения дошкольниками фонетическими средствами языка, можно отметить несформированность умений по управлению собственным голосовым аппаратом: сила голоса не соотносится с ситуацией, неуместной может быть как слишком тихая, так и слишком громкая речь ребенка. Для осознания процесса управления силой голоса предлагаются упражнения, игры, включающие типовые жизненные ситуации, в которых нужно говорить тихо, с умеренной силой голоса, громко (там же). Перечисленные виды работы предлагаются М. Ф. Фомичевой. Игра «Громко-тихо», направленная на развитие силы голоса: большая машинка громко сигнализирует «би-би», а маленькая машинка тихо сигнализирует. Игра «Кто как кричит?», направленная на развитие высоты голоса: котенок тоненько кричит, а кошка более низким голосом.

Таким образом, развитию интонации, темпа речи, дикции, силы голоса необходимо уделять более пристальное внимание, т. к. это является важным условием для дальнейшего развития всех сторон речи.

Важной предпосылкой для овладения детьми правильным звукопроизношением также является уровень развития фонематического слуха – способность человека дифференцировать звуки родного языка. Фонематический слух начинает развиваться у ребенка уже на первом году жизни, его развитие всегда опережает развитие артикуляционного аппарата: прежде звук должен быть услышан, лишь затем он будет произнесен.

В первой младшей группе большое значение уделяется развитию слухового внимания, а именно умению слышать

определенный звук, издаваемый каким-либо предметом, и правильное соотнесение его с предметом и местом подачи звука. А также развитию качеств слухового внимания таких как концентрация (игра «Угадай, кто кричит»), устойчивость (игра «Угадай на чем играют»), переключение (игра «Угадай, что делать»).

Во второй младшей группе также идет развитие слухового внимания, но большое значение уделяют развитию речевого слуха – восприятие соответствующего ситуации темпа и ритма речи (игра «Угадай, близко или далеко поезд»; игра «Угадай, кто сказал» по сказке «Три медведя»).

В средней группе продолжается работа по развитию фонематического слуха как одного из компонентов речевого слуха. Детей учат сравнивать фонемы, обращая внимание на основные признаки фонем (игра «Кому что нужно?»). Воспитатель предлагает картинки, на которых изображены хлеб, халат, хлопушка. «Во всех словах есть одинаковый звук: какой это звук? Сейчас вы услышите маленькие рассказы, к каждому рассказу должна подходить одна из этих картинок. Вы угадаете какая и назовете ее».

Важным моментом при подготовке ребёнка к обучению чтению является развитый фонематический слуха. Это связано с существующей современной методикой обучения чтению на основе звукового анализа слова. Наилучший способ эффективно решить эту задачу – всевозможные игры (включая сюжетно-ролевые), по ходу которых ребёнку необходимо выделять в словах фонемы.

Поскольку ребенок овладевает группой звуков, а не изолированным звуком, в содержание занятий также включается не один звук, а минимум пара звуков, связанных парадигматическими отношениями: чаще по твердости-мягкости, реже по звонкости-глухости. Представление звуков на фоне их парадигматических связей значимо для развития фонематического слуха ребенка: поднимите карточку,

если услышите звук с' (мягкий согласный), если услышите звук с (твердый согласный), что является в дальнейшем важнейшим условием овладения грамотой, способом передачи звукового значения многозначной буквы. В этой же возрастной группе в процессе занятий по звуковой культуре речи в словарь детей вводится слово звук в обыденном понимании значения этого слова: звук — это то, что мы слышим, в том числе звуки речи.

В старшей группе продолжается работа по развитию речевого слуха, но специальных игр с детьми уже не проводят. Все большее внимание произносительной стороне речи уделяется не только на специальных занятиях по звуковой культуре речи, но и на всех занятиях по родному языку (при обучении пересказу, при разучивании стихотворений и т. д.) На данном этапе продолжается работа и по развитию фонематического слуха: дети учатся различать звонкие и глухие звуки (ш-ж), твердые и мягкие (л-л', р-р').

В овладении фонетической системой и фонетическими средствами языка участвуют три группы анализаторов: слуховые, зрительные, речедвигательные. Чтобы звучащая единица была воспроизведена ребенком в собственной речи, ему необходимо эту звучащую единицу услышать, увидеть артикуляцию взрослого, самому совершить речевое действие, повторяя это звучание. Дошкольник узнает о частях артикуляционного аппарата и на примере взрослого учится придавать определенное положение подвижным органам артикуляционного аппарата, фиксировать артикуляционные движения (там же).

Занятия (одно или два в каждой возрастной группе) по знакомству с органами артикуляционного аппарата проводится в доступной, игровой форме (работа по сказке «О веселом язычке» из книги М. Г. Генинг и Н. А. Герман). Артикуляционные действия предполагают изображение каких-либо предметов действительности. М. Ф. Фомичева распре-

деляет следующие основные артикуляционные движения по возрастным группам.

Вторая младшая группа – детям рассказывают, что в речи принимают участие рот, губы, зубы, язык, кончик языка. Знакомят со следующими движениями органов артикуляционного аппарата: губы умеют улыбаться, обнажая зубы («дверки домика открываются и закрываются»); вытягиваться вперед трубочкой; нижняя челюсть опускается и поднимается, открывая и закрывая рот; язык поднимается вверх, опускается вниз («язычок прыгает и щелкает»), умеет двигаться в стороны, к углам рта («смотрит влево, вправо»), вперед и назад («язычок вышел и зашел в домик»).

Средняя группа – уточняют предыдущие знания и вводят новые понятия: верхняя губа – нижняя губа, верхние зубы – нижние зубы, бугорки за верхними зубами. Уточняют движения губ, языка («котенок лакает молоко») и учат делать язык одновременно широким и тонким («как кузнецы будем ковать язычок: закусить широкий, тонкий, не напряженный язык зубами и медленно, раздельно говорить та-та-та»).

Старшая группа – закрепляют все, что дети узнали об органах артикуляционного аппарата и их движениях в предыдущих группах. Дают понятия о спинке языка и учат делать язык, то широким («язычок высунулся и греет спинку»), то узким («подул сильный ветер, язычок съежился и стал узким»).

Подготовительная к школе группа – уточняют основные движения губ, языка, соотнося эти движения с произнесением звуков. Например: «Губы умеют улыбаться, когда мы произносим и, умеют вытягиваться вперед трубочкой, когда мы произносим у» и т. д.

Таким образом, основной задачей на протяжении всего дошкольного периода является обеспечение формирования артикуляционного аппарата как условия овладения фонетической системой языка.



Также образование звуков связано с процессом дыхания. Звуки речи образуются, когда движущийся из легких воздух проходит через органы речевого аппарата. Ребенок умеет дышать, это условие жизнеобеспечения, но не владеет техникой речевого дыхания, потому что основные дыхательные движения в физиологическом дыхании и дыхании речевом распределяются по-разному: в физиологическом дыхании вдох длиннее выдоха, в речевом дыхании выдох производится так долго, насколько это необходимо для произнесения определенного отрезка фонетического членения речи.

В силу несформированности речевого дыхания ребенок говорит на вдохе. Несформированность речевого дыхания в этом возрасте объясняется не только различной техникой речевого и физиологического дыхания, но особенно-стями физического развития ребенка. Для произнесения на выдохе нужна длительная воздушная струя, обеспеченная объемом легких, – у дошкольника объем легких еще мал; для произнесения многих звуков нужна сильная воздушная струя: развитые межреберные мышцы сдавливают, сокращаясь, легкие, и оттуда под давлением выходит сильная воздушная струя, но межреберные мышцы у дошкольника еще недостаточно развиты. Задача педагога – обеспечить дошкольнику еще одно условие овладения фонетическими средствами языка, технику речевого дыхания.

В формировании техники речевого дыхания можно выделить следующие этапы:

- 1) обучение дошкольников бесшумному вдоху (без дополнительных телодвижений) и экономному длительному выдоху;
- 2) обучение дошкольников экономному расходованию воздуха при произнесении звуков;
- 3) обучение дошкольников экономному расходованию воздуха при произнесении двухсловных и трехсловных фраз.

Выделим основные виды работы по формированию речевого дыхания по возрастным группам.

В первой и второй младшей группе задачей воспитателя является обеспечение технической стороны звучащей речи, формирование тех механизмов, благодаря которым появляются звуки речи. Работа по формированию речевого дыхания на первом этапе ведется без использования речевого материала: игра «Чей одуванчик раньше улетит?», «Бабочка, лети!», «Чья птичка дальше улетит?». В большинстве своем эти упражнения направлены также на выработку направленной воздушной струи. Длительность подобных упражнений – не более двух-трех минут.

Включение звуков языка на втором этапе обучения речевому дыханию связано с ограничениями: на выдохе ребенок произносит гласные звуки, которые уже давно автоматизированы, и внимание ребенка сосредоточено не на артикуляции, а на длительном выдохе и голосообразовании. Здесь используются такие игры: «Как гудит паровозик?», «Как воет ветер?», «Как плачет кукла?».

На третьем этапе работы используются такие приемы, как договаривание за взрослым части фразы (обычно стихотворного текста), разговор со взрослым, заучивание стихов. Говоря о заучивании стихов, педагог должен помнить о таких критериях, как соответствие текстов возможностям артикуляционного аппарата ребенка и уровню сформированности речевого дыхания.

В среднем дошкольном возрасте в силу несформированности навыков речевого дыхания продолжается работа в данном направлении. Используя упражнения на поддувание, педагог продолжает учить экономному расходованию воздуха, длительному плавному выдоху, обращая при этом внимание на направленность воздушной струи (загнать мяч в ворота, мяч – кусочек ваты, помочь бабочке опуститься на цветок). Работа над длительным плавным выдохом ведется с использованием речевого материала, но для этого используются звукоподражания, включающие уже более сложные по ар-

тикуляции звуки: шипящие, свистящие, сонорные, а также на фразовом материале: в среднем дошкольном возрасте ребенок произносит на выдохе фразу из четырех – шести слов.

Таким образом, в работе над речевым дыханием в среднем дошкольном возрасте преобладает «технический» аспект: речевое дыхание не соотносится с фонетическим членением речи, не осознается как средство интонационной выразительности речи. Безусловно, как средство выразительности оно используется дошкольниками, но интуитивно во многом на основе подражания взрослым. Интуитивно речевое дыхание используется дошкольниками и при слоговой делении (слог – один толчок воздуха), при необходимости они могут произнести слово по слогам, если их плохо слышат или понимают, хотя техника слоговой деления и слог как единица фонетического членения речи ими не осознаются. При заучивании стихов дети предельно точно воспроизводят интонацию взрослого, в том числе повторяют и постановку пауз.

В среднем дошкольном возрасте у детей формируется представление о культуре речевого дыхания: не говори взахлеб, вдыхай бесшумно, не сопровождай речевое дыхание дополнительными телодвижениями, соотноси речевое дыхание и темп речи.

В старшем дошкольном возрасте специальные игры для речевого дыхания уже не проводятся. Обучая пересказу, разучивая с детьми стихотворения, воспитатель обращает внимание на слитную, плавную речь ребенка, которая невозможна без хорошо развитого речевого дыхания.

Отметим также, что методика подготовки дошкольников к обучению грамоте основана на действии со звуковой стороной языка. Обучение чтению начинается с введения ребенка в звуковую действительность языка, чтобы обеспечить последующее усвоение грамматики и связанной с ней орфографии.

Упражнения, связанные с фонетическим наблюдением над артикуляцией, создают основу не только для формирования речевого слуха, но и для развития культуры устной речи в ее произносительном аспекте. Понимая значение слова, дети связывают его со звуками, составляющими это слово. Далее начинаются наблюдения над произношением слова, явлением чередований гласных и согласных; дошкольники начинают задумываться над ролью ударения в русском языке, значением интонации.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

#### **Тема: Психолого-педагогические и лингвистические аспекты формирования звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста**

1. Раскройте интегративный характер понятия «звуковая культура речи», значение звуковой культуры речи для развития личности ребенка.

2. Расскажите особенности усвоения детьми звукопроизношения, словопроизношения и средств интонационной выразительности.

3. Объясните в чем различие понятий «слуховое внимание» и «речевой слух», «фонематический слух» и «фонетический слух». Какую роль они играют в обучении звуковой культуре у детей дошкольного возраста?

4. Что важнее для формирования фонетической стороны речи:

- а) развитие речевого слуха;
- б) развитие моторики речевого аппарата;
- в) развитие речевого дыхания?

Почему вы так решили? Обоснуйте.

5. Какие виды ошибок встречаются в устной речи детей дошкольного возраста при неправильном произношении звуков в словах и как в дальнейшем эти ошибки, если их не

исправлять отразятся в письменной речи детей школьного возраста?

**Тема: Особенности овладения детьми звуковым строем языка в разных возрастных группах**

1. Назовите программные требования по воспитанию звуковой культуры речи детей в детском саду:

- а) во второй младшей группе;
- б) в средней группе;
- в) в старшей и подготовительной к школе группах.

Какими особенностями фонетической стороны речи детей данного возраста можно объяснить эти программные требования?

2. Какими анатомо-физиологическими особенностями и психологическими особенностями можно обосновать возможность становления всех звуков родного языка?

3. Укажите возрастные нормативы правильного звукопроизношения у детей дошкольного возраста?

4. В чем отличие физиологического дыхания и речевого дыхания? Ребенок говорит тихим голосом, затрудняется в произношении длинных фраз, каковы могут быть причины? Определите методы и приемы работы по исправлению данных недостатков.

Ребенок говорит нечетко, с захлебыванием, конец фразы может иногда произносить шепотом, какие качества речевого дыхания у него не сформированы? Определите методы и приемы работы по исправлению данных недостатков.

5. Ребенок хорошо произносит практически все звуки родного языка. Испытывает затруднения в произношении некоторых шипящих с, ш, сонорных р. Умеет регулировать темп речи и силу голоса. Умеет выделить необходимый звук в слове. Дифференцировать звуки и определять последовательность звуков в слове не умеет. Не всегда плавно расходует воздух на выдохе, поэтому при чтении стихотво-

рений возникают неоправданные паузы. Определите, в какой возрастной группе, скорее всего, находится этот ребенок. Сформулируйте задачи, раскройте методы и приемы работы с этим ребенком.

**Тема: Методика формирования звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста**

1. Выберите этапы работы над звуками в правильной последовательности. В чем сущность каждого этапа работы?

1) установка на внимание;  
2) показ и объяснение произношения изолированного звука;

3) тренировка речедвигательного аппарата;

4) дифференциация изолированного звука;

5) сказки «Веселого язычка»;

6) закрепление звука во фразовой речи;

7) закрепление звука в слогах;

8) дифференциация звуков в речи;

9) закрепление звуков в словах.

2. Какие задачи, связанные со звуковой культурой речи, будут решать следующие упражнения: выдыхание воздуха с различной силой; «Ветер»; «Попади в ворота»; произнесение на одном выдохе несколько звуков; поддувание плавающих в тазу лодочек, уточек; «Кто как кричит?»; «Эхо»; «Угадай, кто позвал?»; «Чей домик?».

3. Спланируйте поэтапную работу по воспитанию звукопроизношения у детей (продумать промежутки времени). Отберите игры и упражнения по постановке у ребенка среднего или старшего дошкольного возраста (на ваш выбор) конкретного звука. Продумайте, в каких видах деятельности можно реализовать данную работу. Результаты задания отразите в таблице:

Таблица 1

## Этапы работы по воспитанию звуковой культуры речи

<i>Этапы работы</i>	<i>Работа над звуком «с» («с'»)</i>	<i>Работа над выбранным звуком</i>
Диагностика: - речевого слуха - звукопроизношения		
Развитие артикуляционного аппарата		
Изолированное произношение звука - «вызывание звука» - «звукоподражание»		
Закрепление звукопроизношения в слог		
Закрепление звукопроизношения в слове		
Закрепление звукопроизношения в предложении		
Закрепление звукопроизношения в тексте		
Дифференциация звуков, близких по артикуляции		

4. Выпишите и выучите наизусть несколько потешек, пестушек, игр с пальчиками для детей раннего возраста.

**Тема: Обследование уровня звуковой стороны речи дошкольников**

1. Изучите особенности произношению звуков родной речи у двух-трех детей 4-6 лет.

Проверьте, как дети произносят звуки не только в отдельных словах, но и во фразовой речи. С этой целью используйте наборы предметных и сюжетных картинок, в названиях которых проверяемые звуки находятся в разных позициях.

С целью проверки умения дифференцировать звуки, предложите картинки, в названиях которых встречаются оба проверяемых звука: з-с, ж-ш, ц-ч, б-п, д-т, г-к, л-р, и картинки, названия которых отличаются одним звуком: мишка-миска.

Примечание: при обследовании произношения следует отмечать не только отсутствие или замену звуков, но и отчетливость, ясность, дифференцированность их произношения, особенность темпа речи, речевого дыхания.

Результаты обследования заносите в таблицу, где знаком (+) отмечайте правильность произношения, умение дифференцировать звуки, регулировать темп речи и дыхания, знаком (-) – пропуск звуков, отсутствие их дифференциации, нарушения в регулировании темпа речи. При замене звуков в соответствующей клеточке указывайте звук-заместитель.

*Таблица 2*

**Результаты обследования звукопроизношения**

Фамилия, имя ре- бенка	Возраст	Звукопроиз- ношение: с, с', з, з', ц, ш, ж, ч, щ, р, р', л, л'	Особенно- сти темпа, речевого дыхания	Дифференциация звуков: с-з; ц-с; с-п; т-к; ч-щ; б-п; б-д-г

2. Изучите умения дошкольников выделять звуки речи и дифференцировать их на слух. Для этого можно предложить различные задания:

- услышать в словах и назвать интонируемый звук (с-с-самолет);
- определить наличие звука в предложенном тексте;
- определить позицию звука в слове (в начале, в середине, в конце: ш-ар, су-ш-ка, камы-ш... и др.);
- подобрать слово с заданным звуком;
- повторить за воспитателем определенные звукосочетания (за-жа-за, жа-за-жа, зу-жу-зу...).



## Рекомендуемая литература

### Основная

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000.

2. Алексеева, М. М. К методике обучения звукопроизношению [Текст] / М. М. Алексеева // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 344-351.

3. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 302-311.

4. Генинг, М. Г. Обучение дошкольников правильной речи [Текст] / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. – Чебоксары, 1980.

5. Максаков, А. И. Звуковая культура речи [Текст] / А. И. Максаков М. Ф. Фомичева // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984.

6. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста [Текст] / А. И. Максаков. – М., 1987.

7. Максаков, А. И. Учите играя (Игры и упражнения со звучащими словами) [Текст] / А. И. Максаков, Г. А. Тумакова. – М., 2006.

8. Обучение дошкольников грамоте [Текст] : спецкурс / Л. Е. Журова, И. С. Варенцова, И. В. Дурова [и др.]. – М., 1994.

9. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984.

10. Рождественская, В. И. Воспитание правильной речи [Текст] / В. И. Рождественская, Е. И. Радина. – М., 1968.

11. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 6-7 лет [Текст]. Программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Издательский центр «Вентана – Граф», 2009.

12. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду [Текст] / О. С. Ушакова. – М., 2002.

13. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей [Текст] / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во «Владос», 2003.

14. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / М. Ф. Фомичева. – М., 1989.

15. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] / М. Е. Хватцев // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 319-324.

16. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте [Текст] / Н. Х. Швачкин // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 312-318.

17. Шорохова, О. А. Речевое развитие ребенка [Текст] / О. А. Шорохова. – М. : Сфера, 2009.

### **Дополнительная**

1. Алексеева, М. М. Развитие звуковой стороны речи в дошкольном возрасте [Текст] / М. М. Алексеева // Развитие речи и речевого общения дошкольников. – М., 1995.

2. Гвоздев, А. Н. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка [Текст] / А. Н. Гвоздев // Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – С. 33-37.

3. Максаков, А. И. Звуковая культура речи [Текст] / А. И. Максаков // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина, М. Ф. Фомичева – М., 1984.

4. Максаков, А. И. Обследование состояния развития речи детей старшего дошкольного возраста [Текст] / А. И. Максаков // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 2-3.

5. Фельдберг, А. С. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / А. С. Фельдберг // Обучение грамоте в детском саду. – М., 1963.

6. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г. С. Швайко ; под ред. В. В. Гербовой. – М., 1983.

7. Эльконин, Д. Б. Развитие звуковой стороны речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. – М., 1964. – С. 159-169.

## **ГЛАВА 2. ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Слово в языке и речи. Сущность словарной работы**

Определяя сущность и значение словарной работы с детьми, ее место в общей системе работы по развитию речи, необходимо дать определение слова, его роли в языке и речи.

Слово является минимальной единицей речи. Слово имеет внешнюю форму – звуковую оболочку, звук или комплекс звуков, оформленных по законам данного языка. Однако не всякий комплекс звуков будет словом. Кроме внешней формы, слово должно иметь внутреннее содержание. Внутренним содержанием слова является его лексическое значение.

Значение слова – это отнесенность слова с определенным понятием, явлением действительности и в нем можно выделить определенную структуру. Во-первых, в нем можно выделить предметную отнесенность, т. е. обозначение предметов, явлений, действий, признаков отношений, т. е. номинацию. Во-вторых, слово называет не только данный, конкретный, в настоящее время ощущаемый (то есть видимый, слышимый, осязаемый) предмет, но и понятие. Понятие – это мысль, объединяющая в сознании человека предметы, явления действительности по их существенным, важнейшим признакам.

Если человек, видя много машин – легковых и грузовых, светлых и темных – знает, что все это машины, значит, у человека есть понятие о машине, о том, что такое машина вообще. Закрепляясь за определенным понятием, слово называет целый ряд однородных предметов. Способность слова называть не только конкретный предмет, но и понятие, делает речь экономной.

Таким образом, слово – это комплекс звуков или один звук, обладающий определенным, закрепленным языковой практикой общества значением и функционирующей как некое самостоятельное целое.

С точки зрения лингвистики выделяются такие обязательные свойства слова, как фонетическая выраженность, грамматическое оформление слова и семантическая валентность, т. е. способность слова сочетаться с другими словами. Отсюда вытекает важный методический вывод о необходимости овладения словом в единстве его лексического, грамматического значения и языковой формы (звуковой, морфологической) на основе активного использования в речи.

Слово может быть однозначным, т. е. иметь одно значение. Однозначные слова входят в разнообразные тематические группы, например, названия фруктов (яблоко, груша, банан), обозначающие предметы обихода (чайник, кастрюля, сахарница). Однако большинство слов имеет несколько значений. Способность слова иметь не одно, а несколько значений, то есть способность слова обозначать ряд явлений в объективной действительности или различные стороны одного явления называется многозначностью, или полисемией. В момент возникновения слово всегда однозначно. Новое значение является результатом переносного употребления слова, когда название одного явления употребляется в качестве наименования другого. Предпосылкой для употребления слова в переносном значении является сходство явлений или их смежность, вследствие чего все значения многозначного слова связаны между собой. В связи с этим следует различать значение и смысл слова. Смысл – это содержание слова в речи, в определенном контексте. Большая роль в изменении смысла слова в речи принадлежит также интонации, с которой оно произносится.

От многозначных слов, то есть слов, которые в различных контекстах имеют различные значения, принято от-

личать слова-омонимы. Омонимы – это слова, совпадающие по звучанию, одинаковые по своей форме, но значения которых никак не связаны друг с другом, то есть не содержат никаких общих элементов смысла, никаких общих семантических признаков. Омонимы – это отдельные, самостоятельные слова-двойники (Д. Н. Шмелев). Следовательно, методика работы со словами-омонимами и многозначными словами должна быть разной.

Слова в языке существуют не изолированно, а образуют систему. Каждая единица лексической системы связана с другими единицами, как по значению, так и по форме (синонимические, антонимические отношения, тематические и лексико-семантические группы). Овладение словом для ребенка – это процесс освоения самих слов, и одновременно постижение системных связей между ними.

Словарная работа в ДОУ рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умений использовать их в конкретных условиях общения (М. М. Алексеева, В. И. Яшина).

Рассмотрим основные линии работы со словом.

Одним из направлений в системе работы по развитию словаря является освоением ребенком значений слов. Поэтому словарная работа в ДОУ направлена на создание лексической базы и занимает важное место в общей работе по развитию речи. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов (А. Н. Леонтьев).

Направление работы по усвоению словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирование понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операционной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением слова происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения.

Обогащение словаря включает не только расширение его объема, но и воспитание у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значений слов, обогащение связей слова с другими словами, поскольку в связной речи семантика отдельного слова вступает во взаимодействие с семантикой всего высказывания.

Эмоциональное развитие дошкольников, понимание ребенком эмоционального состояния других людей также зависят от степени усвоения словесных обозначений эмоций, эмоциональных состояний и их внешнего выражения. Психологи считают, что перевод конкретно-чувственного понимания эмоциональных состояний на уровень осмысления возможен лишь при условии точной и полной их вербализации.

Выделим принципы построения словарной работы в ДООУ, которые вытекают из осознания слова как важнейшей единицы языка и речи, его значения в психическом развитии ребенка:

1. Работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности.

2. Формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей.

3. Все задачи словарной работы решаются в единстве и в определенной последовательности.

Ребенок только тогда может освоить значение слова, когда оно будет употребляться в словосочетаниях, предло-

жениях, связном высказывании. Поэтому формирование словаря должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием связной речи детей. С одной стороны, в речи создаются условия для выбора наиболее подходящих по смыслу слов, для действительного освоения лексики языка, а с другой - точность и разнообразие словарного запаса является важнейшим условием развития самой связной речи.

Для выяснения сущности словарной работы в детском саду очень важно подчеркнуть, что значение слова можно определить на основе установления трех сторон: 1) соотносительности слова с предметом, 2) связи слова с определенным понятием, 3) соотносительности слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка (В. А. Звягинцев). Усвоить значение слова – значит овладеть всеми его сторонами.

С физиологической точки зрения слово является универсальным средством сигнализации, которое может заменить все возможные для человека раздражители. Усвоение слова есть образование временной нервной связи между ним и образом реального мира. Эти связи образуются в коре головного мозга по законам, открытым И. П. Павловым. Слово тогда становится заменителем реального предмета, когда в его основе есть конкретные представления. Если ребенок, запомнив слово, не всегда соотносит его с действительностью, то это свидетельствует о нарушении связи между первой и второй сигнальными системами и об искажении его представлений об окружающем мире. Физиологическая сущность слова делает наглядность особо значимым принципом в обучении языку и речи.



## **2.2. Особенности освоения словаря детьми дошкольного возраста**

Особенности процессов освоения детьми лексикой родного языка позволяет выделить два аспекта методики словарной работы с детьми. Первый связан с усвоением предметной соотнесенности слова и с его понятийной стороны в процессе ознакомления с окружающим, с развитием познавательной деятельности детей. Этот аспект достаточно широко изучен в методике В. В. Гербовой, М. М. Кониной, В. И. Логиновой, Л. А. Пенъевской, Е. И. Тихеевой, В. И. Яшиной и др. Второй аспект связан с решением языковых задач, с освоением слова как единицы лексической системы языка. Здесь особое значение приобретает развитие ассоциативных связей слов, их семантических полей, поскольку именно широкие ассоциативные связи обеспечивают произвольный выбор слов, наиболее подходящих по смыслу в контексте высказывания. На развитие семантики направлены приемы ознакомления с антонимами, синонимами, эпитетами, с многозначными словами, раскрытия значений слов, смысловых отношений между ними, употребления их в речи (Н. П. Иванова, Е. М. Струнина, Е. И. Тихеева и др.).

Таким образом, словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем, она имеет большое значение для общего развития ребенка.

Особенности развития словаря у дошкольников

В развитии словаря детей можно выделить две стороны:

- количественный рост словарного запаса;
- качественное развитие словаря.

Количественный рост словаря. В современной отечественной методике нормой считается усвоение ребенком 10-12 слов к году. Развитие понимания речи в значительно

мере опережает активный словарь. После полутора лет обогащение активного словаря происходит быстрыми темпами, и к концу второго года жизни он составляет 300-400 слов, а к трем годам может достичь 1500 слов. Такое быстрое увеличение словаря происходит не только и не столько за счет заимствования из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действий с ними, а также отдельные их признаки. В последующие годы количество употребляемых слов также быстро возрастает, однако темпы этого прироста несколько замедляются. Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словарного запаса. К четырем годам количество слов доходит до 1900, в пять лет – до 2000-2500, а в шесть-семь лет до 3500-4000 слов. Индивидуальные различия в словаре наблюдаются и в эти возрастные периоды. По словам Д. Б. Эльконина, различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития».

Особенно быстро увеличивается число существительных и глаголов, медленнее растет число используемых прилагательных, что в определенной мере объясняется абстрактным характером значения имени прилагательного.

Состав словаря отражает круг потребностей и интересов ребенка. По данным австрийских ученых, пятилетний ребенок произносит в среднем около 11 тысяч слов в день. Чаще всего используется слово Я, затем следуют выражения Я ХОЧУ, Я БУДУ, Я ЛЮБЛЮ.

В речи детей можно обнаружить слова, обозначающие разные сферы жизни. В. В. Гербова установила особенности содержания наиболее употребительных частей речи в словаре детей третьего года жизни. Среди существительных названия предметов обихода составляет 36%, названия объектов живой природы – 16,5%, названия средств передвижения – 15,9%. Среди других существительных наиболее

употребительными являются названия явлений неживой природы, частей тела, строительных сооружений и др. Третью часть всех слов составляют глаголы. Эти данные свидетельствуют о том, что дети на третьем году жизни уже располагают довольно разнообразным словарем, обеспечивающим общение с окружающими (В. В. Гербова).

Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а его качественное развитие – развитие значений слов, по словам Л. С. Выготского, представляющее «грандиозную сложность».

Процесс овладения словарем, который начинается с конца первого и начала второго года жизни имеет свои специфические особенности. В силу наглядно-действенного и наглядно-образного характера мышления ребенок овладевает, прежде всего, названиями наглядно представленных и доступных для его деятельности групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений. Как верно замечает А. Р. Лурия, тот факт, что формирование слов возникает у ребенка в процессе усвоения речи взрослого, не вызывает сомнения, однако это ни в коей мере не значит, что ребенок сразу же усваивает слова языка в том самом виде, в котором они выступают в речи взрослого.

Другой особенностью является постепенное овладение значением, смысловым содержанием слова. Младенец в конце первого и начале второго года жизни может в ответ на вопрос матери «Где окно?», «Где лампа?» поворачивать голову и смотреть на названные предметы. Однако это не означает, что ребенок сразу же овладевает четкой предметной отнесенностью данного слова (А. Р. Лурия).

М. М. Кольцова в своих исследованиях обратила внимание на то, что ребенок реагирует нужным образом на названное слово, если он воспринимает его в определенной позе, от определенного лица, если слово произнесено определенным тоном и сопровождается определенным жестом.

Стоит исключить один из компонентов ситуации, и ребенок не реагирует на слово должным образом. Это означает, что на первых этапах слово воспринимается ребенком как компонент целой ситуации, которая включает в свой состав и ряд внеречевых воздействий. Только через определенное время слово приобретает свою относительную независимость и начинает обозначать названный предмет независимо от того, кто и каким голосом произносит это слово, какими жестами оно сопровождается, в какой ситуации было названо (М. М. Кольцова). Но и на этом этапе, как отмечают психологи и лингвисты, слово не получает четкой предметной отнесенности и скорее вызывает определенное действие, чем обозначает определенный предмет. Известный русский лингвист А. А. Потебня наблюдал, что ребенок называл словом «пухоня» и кухарку и пироги, которые она ему подавала. А. А. Потебня также считал, что значение первых слов есть не действие, не предмет, а чувственный образ.

По данным Ф. И. Фрадкиной, ребенок начинает реагировать на содержание слова уже с 10-11 месяцев. Сначала слово малыш соотносит с лишь конкретным предметом или явлением. Такое слово не имеет обобщающего характера, оно лишь сигнализирует ребенку о конкретном предмете, явлении или вызывает их образы (например, слово часы для ребенка обозначает только те часы, которые висят в его комнате).

Аналогичные примеры приводит и В. В. Гербова. Постепенно с развитием способности обобщения слово начинает обозначать все предметы данной категории.

М. М. Кольцова охарактеризовала пути развития обобщений у дошкольников. Она выделила четыре степени обобщения:

Первая степень обобщения – слово обозначает один определенный предмет (КУКЛА – только эта кукла). Слово несколько раз совпало с ощущениями от данной вещи, и

между ними образовалась прочная связь. Эта степень обобщения доступна детям первого – начала второго года жизни.

Вторая степень обобщения – слово обозначает уже группу однородных предметов (КУКЛА относится к любой кукле, независимо от ее размера, материала, из которого она сделана). Значение слова здесь шире, и вместе с тем оно уже менее конкретно. Эта степень обобщения может быть достигнута детьми к концу второго года жизни.

Третья степень обобщения – слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение (посуда, игрушки и т. п.) Так, слово ИГРУШКИ обозначает и кукол, и мячи, и кубики, и другие предметы, предназначенные для игры. Сигнальное значение такого слова очень широко, вместе с тем оно значительно удалено от конкретных образов предметов. Эта степень обобщения достигается детьми в три – три с половиной года.

Четвертая степень обобщения – слово достигает высшей стадии интеграции. В слове как бы дан итог ряда предыдущих уровней обобщения (слово ВЕЩЬ содержит в себе обобщения, даваемые словами ИГРУШКИ, ПОСУДА, МЕБЕЛЬ). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретным предметом прослеживается с большим трудом.

Для того чтобы ребенок усвоил слова первой и второй степени обобщения, необходимо совпадение во времени звучания слова, которое произносит взрослый с восприятием малышом предметом или действия, которое оно обозначает. Причем чем меньше ребенок, тем большее количество совпадений требуется.

После четырех-пяти лет дети относят новое слово уже не к одному предмету, а ко многим предметам. Однако система абстракций и обобщений еще не усвоена. В речи малышей наблюдаются многочисленные факты ошибочного словоупотребления, переноса наименования с одного пред-

мета на другой, сужения или, наоборот, расширения границ значений слов и их применения. Это объясняется тем, что дети еще не имеют достаточных знаний о реалиях, обозначаемых данными словами. Отметим также, что понимание и употребление слов детьми трех-пяти лет зависит не только от степени обобщения, но и от того, насколько часто используют эти слова окружающие взрослые и как организована деятельность детей с соответствующими предметами.

А. А. Богатырева считает, что доминирующим признаком значений слов у детей является функциональный признак предмета. Поэтому при отсутствии слова дети часто прибегают с указанием на назначение предметов: футляр – ОЧЕЧНИК, ОЧКУХА; лейка – ПОЛИВАЛКА; мебель – СПЯТ ТАМ и т. п. И даже обобщающие слова, в звуковом образе которых закреплён общий функциональный признак предметов, дети усваивают раньше других, аналогичных по степени обобщения: игрушки – играть, одежда – одевать, обувь – обувать.

Н. Х. Швачкин обратил внимание на следующие особенности понимания значений слов дошкольниками:

1. В восприятии дошкольниками каждый предмет должен обладать свойственным ему названием. Поэтому ребенок ищет в значении слова буквальное отражение реалии (лодырь – тот, кто делает лодки; начальная школа – школа, в которой учатся начальники; кочегарка – жена кочегара и т. п.)

2. Малыш ищет непосредственную связь между звуками и значением слова, «бунтует» против немотивированного сочетания звуков в слове. Этим объясняется потребность дошкольника видоизменить звуковой облик слова: КУСАРИКИ – сухарики; ПОЛТЕРБЕСТЬ – полтергейст; ТРАВОЖОК – творожок; КРОВЕР – ковер.

3. В значение слова ребенок вкладывает живой, осязаемый образ (палисадник – ПОЛСАДИК; таракан – ДЫРОКАН, мотоцикл – САМОТЫКЛ).

4. Дошкольник имеет склонность придавать буквальный смысл словам, которые он произносит: летчика называет САМОЛЕТЧИК, свинарку – ПОРОСЯТНИЦА, электрика – ЛАМПОЧНИК.

Переносные значения слов детьми усваиваются не сразу. Сначала происходит усвоение основного значения. Часто употребление слов в переносном значении вызывает удивление и несогласие детей.

Л. С. Выготский показал, что на разных этапах за значением слова стоят различные формы обобщения. На ранних этапах развития ребенка в значениях слов преобладают эмоционально-образные компоненты, постепенно с возрастом увеличивается роль компонентов логических. У ребенка трех-пяти лет центральное место занимает процесс овладения четкой предметной отнесенностью слов и их конкретными значениями, а в пять-шесть лет – системой так называемых житейских понятий, в которых по-прежнему доминируют эмоционально-образные, наглядные связи.

К старшему дошкольному возрасту дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно становится родным. Однако семантическое и грамматическое развитие остаются далеко не завершенными. Уточнение смыслового содержания слов к шести-семи годам еще только набирает силу. В речи детей появляются сначала неосознанное, а затем осознанное употребление метафор.

Таким образом, в обучении и воспитании родному языку важной задачей является учет закономерностей освоения значений слов, постепенное их углубление, формирование умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания.

### **2.3. Методика словарной работы с детьми дошкольного возраста**

Словарная работа складывается через систему занятий трех разновидностей:

1) занятия, в которых словарная работа осуществляется в процессе ознакомления с постоянно расширяющимся кругом предметов и явлений окружающей действительности (экскурсия, демонстрация предметов и т. п.);

2) занятий, где словарная работа опирается на углубление знаний детей об окружающих предметах и явлениях (ознакомление с качествами, свойствами, особенностями);

3) занятий, решающих задачи словарной работы в процессе обобщений, формирования понятий.

В. И. Логинова определяет общие требования к организации и методике проведения занятий:

1. Единство развития словаря с развитием познавательных процессов (восприятия, представления, мышления).

2. Целенаправленная организация речевой и познавательной активности детей в процессе занятия.

3. Наличие наглядности как основы для организации речевой и познавательной активности.

4. Единство реализации всех задач словарной работы на каждом занятии (В. И. Логинова).

В отечественной методике развития речи задачи словарной работы в детском саду были определены в трудах М. М. Кониной, О. И. Соловьевой, Е. И. Тихеевой уточнены в последующие годы.

Сегодня выделяют четыре основные задачи:

1. Обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотреб-



тельной лексики (название предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).

2. Закрепление и уточнение словаря. Эта задача обусловлена тем, что у детей не всегда слово связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому сюда входит углубление пониманием уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием, на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами; усвоение многозначности, синонимии, антонимии. Необходимо обратить внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления синонимов, а также на усвоение оттенков значений слов, в том числе и многозначных, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике.

3. Активизация словаря. Усваиваемые детьми слова делятся на две категории: пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет) и активный словарь (слова, которые ребенок не только понимает, но и активно, сознательно употребляет в речи). В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно закреплено и воспроизведено ими в речи, так как при воспроизведении речи участвует не только слуховой, но и мускульно-двигательный и кинестетический анализаторы.

4. Устранение из речи детей нелитературных слов (диалектных, просторечных, жаргонных) (М. М. Алексеева, В. И. Яшина).

Все рассмотренные задачи взаимосвязаны и решаются на практическом уровне, без употребления соответствующей терминологии.

На протяжении дошкольного детства в разных возрастных группах содержание словарной работы усложняется в нескольких направлениях. В. И. Логинова выделила три таких направления:

- расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
- усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам (В. И. Логинова).

Содержание словарной работы определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей: это лексика, необходимая ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности. С этой точки зрения в содержании словарной работы выделяются слова, обозначающие материальную культуру, природу, человека, его деятельность, способы деятельности, слова, выражающие эмоционально-ценностное отношение к действительности.

Бытовой словарь включает в себя названия частей тела, лица; названия игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи, помещений; природоведческий словарь – названия явлений неживой природы, растений, животных; обществоведческий словарь – слова, обозначающие явления общественной жизни (труд людей, родная страна, национальные праздники, армия и др.); эмоционально-оценочная лексика – слова, обозначающие эмоции, переживания, чувства (смелый, честный, радостный), качественную оценку предметов (хороший, плохой, прекрасный); слова, образованные при помощи суффиксов эмоционально-экспрессивной оценки (голубушка, голосище), семантико-стилистические синонимы (пришли – приплелись, засмея-

лись – захихикали); фразеологические обороты (работать спустя рукава); лексика, обозначающая время, пространство, количество.

В активном словаре детей должны быть также названия действий, состояний, признаков (цвет, форма, величина, вкус), свойств и качеств; слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов), родовые (фрукты, посуда, игрушки, транспорт и др.) и отвлеченные обобщенные понятия (добро, зло, красоты и др.), то есть в словаре детей должны быть слова всех основных частей речи.

В программах детского сада не дается указаний относительно объема лексики, лишь в качестве примеров приводятся некоторые слова. При отборе слов воспитатель должен учитывать следующие критерии (А. П. Иваненко, Ю. С. Ляховская, Н. П. Савельева, В. И. Яшина и др.):

- коммуникативная целесообразность введения слова в словарь детей;
- необходимость слова для усвоения содержания представлений, рекомендованных программой детского сада;
- частота употребления слова в речи взрослых, с которыми общается ребенок;
- отнесенность слова к общеупотребительной лексике, его доступность детям по лексическим, фонетическим и грамматическим особенностям;
- учет уровня овладения лексикой родного языка детьми данной группы;
- значимость слова для решения воспитательных задач;
- значимость слова для понимания детьми данного возраста смысла художественных произведений;
- отбор слов, относящихся к разным частям речи.

В детском саду словарная работа проводится в двух аспектах: ономастическом (название предметов – как называется это?) и семантистическом (значение слова – что значит это слово?).

Рассмотрим подробнее особенности методики словарной работы в разных возрастных группах.

Дети младшего дошкольного возраста осваивают конкретное содержание слов, необходимых им для обобщения и обозначающих предметы ближайшего окружения, части предметов, действия с ними. Существенной особенностью речи детей этого возраста является искажения звуковой и морфологической структуры слов-наименований. Мышление младших дошкольников конкретно, образно. Характерной чертой является высокая эмоциональность восприятия. Внимание ребенка привлекают прежде всего предметы с ярко выделяющимися признаками. Эти особенности развития детей и определяют содержание и методику словарной работы с малышами.

На данном этапе активный словарь детей рекомендуется обогащать:

- существительными – названиями предметов одежды, посуды, мебели, игрушек, растений (дерево, трава, цветы), овощей (морковь, капуста, репа, помидор, огурец), фруктов (яблоко, груша, апельсин, лимон), домашних животных (петух, курица, лошадь, корова, собака, кошка), их детенышей (цыпленок, жеребенок, теленок, щенок, котенок) и др.;
- глаголами, обозначающими некоторые действия (мыть, вытирать, варить, лечить и др.);
- прилагательными (большой, белый, маленький, красный, желтый, зеленый, синий, черный, горячий, холодный, кислый, круглый);
- наречиями (вчера, сегодня, завтра, близко, далеко, низко, высоко).

Воспитатель должен сопровождать свои действия и действия детей словом. Необходимо сочетать непосредственное восприятие объектов, слово педагога и речь самого ребенка. Новые слова должны произноситься четко, внятно. Используется интонационное выделение слова, не-

сколько усиленное его артикулирование, повторное проговаривание слов и словосочетаний детьми. С точки зрения физиологии и психологии, роль этих приемов вызвана необходимостью запоминания слова, сохранения в памяти его звукового образа, образования кинестических ощущений, возникающих при его многократном произнесении.

Большое значение для усвоения словаря имеют сюжетно-ролевые игры на бытовые темы, а также труд детей. Однако повседневная бытовая деятельность, как показывают исследования, располагает весьма ограниченными возможностями для речевой практики детей. Наиболее благоприятные условия создаются на специальных занятиях, обогащающих чувственный опыт ребенка. Организуются прогулки, осмотры помещения (Е. И. Тихеева). Можно связать осмотр с игрой в поручения: «Давайте посмотрим, как живут наши куклы, хорошо ли им, не обижают ли их. Куклу Катю посадим за стол, а куклу Колю Галя посадит на кресло» и т. п. Е. И. Тихеева рекомендовала осмотры для уточнения ряда понятий: «Какая у нас мебель», «Что стоит в буфете», «Наши кровати». С детьми этого возраста проводятся целевые прогулки (подготовка к будущим экскурсиям). Наблюдения на прогулках проводятся неоднократно, в разное время года, в разную погоду. Здесь необходимо обратить особое внимание на замечание Е. И. Тихеевой: «В интересах максимального использования экскурсии в целях развития речи детей необходимо заранее установить те речевые формы (точная номенклатура и т. п.), которые будут закрепляться или предлагаться впервые» (Е. И. Тихеева).

В словарной работе с малышами огромное значение имеет наглядность. Она всегда активизирует речь детей, побуждает к речевым высказываниям. Поэтому широко используются непосредственное наблюдение предметов и явлений, а также изобразительная наглядность – игрушки и картины.

Большое место занимают специальные занятия по ознакомлению с предметным миром, основная цель которых – ввести в речь детей названия предметов, их частей, некоторых признаков, свойств и качеств (Е. И. Тихеева, В. И. Логинова). В младших группах проводятся два вида занятий: 1) по первичному ознакомлению с предметами; 2) по углублению знаний о предметах.

На занятиях по первичному ознакомлению с предметами необходимо правильно организовать восприятие детей, формирование представлений и соответствующего словаря. Наиболее эффективными приемами являются: привлечение внимания к предмету, действию и привлечение внимания к слову. Название предмета дается только тогда, когда на нем сосредоточено внимание ребенка. Слово выступает как знак предмета. Устанавливается связь слова с представлением о предмете. Далее создается поисковая ситуация, предлагается вопрос: где кукла? В ответ на поиски предмета воспитатель показывает его вновь и повторяет слово. Затем слово повторяется ребенком при появлении или исчезновении предмета.

На занятиях по углублению знаний о предметах формируется целостное представление ребенка о предмете: устанавливается связь между назначением предмета и его строением, материалом, из которого он изготовлен, определяются видовые особенности предмета. К таким занятиям предъявляются следующие требования: познавательная деятельность должна быть опосредована практическими задачами и опираться на игровые приемы; предметы должны быть хорошо знакомы детям; дети должны активно действовать с предметами, выбирать подходящие и мотивировать свой выбор; руководство познавательной и речевой деятельностью воспитатель осуществляет через указания и вопросы.

На занятиях используются методы рассматривания и обследования предметов. Ознакомление с предметом идет поэтапно:

- ознакомление с внешним видом предмета, с его назначением;
- восприятие частей, деталей предмета;
- знакомство со свойствами и качествами предметов, материалов, из которых они сделаны (стекло, бумага, дерево, металл; стекло прозрачное, хрупкое, бьется; бумага мнется, рвется, размокает).

Преобладают занятия с образными игрушками. Наиболее типичны игры занятия с куклой. Слово на таких занятиях связывается с действием, может повторяться несколько раз в разных сочетаниях, по-разному изменяясь. Это создает условия для выработки у детей многочисленных и разнообразных по характеру ассоциативных связей на одно и то же слово.

Широко используются дидактические игры с игрушками: «Найди игрушку», «Угадай игрушку на ощупь», «Узнай, что изменилось», «Угадай, что спрятали», а также дидактические игры-занятия: «Приготовим салат», «Почувствуем заваривать чай» и т. п. Полезно проводить хороводные игры: дети поют или произносят текст и сопровождают его действиями.

Закрепление и активизация словаря происходит в процессе рассматривания картин. Используются настенные предметные и сюжетные картины. Предметные картины служат для уточнения названий предметов, признаков (петух, петушок, большой, красивый, у него гребешок, борода, клюв, ноги, хвост). Сюжетные картины служат для активизации словаря («Наша Таня», «Мы играем»). При выборе картин должна соблюдаться строгая постепенность, переход от доступных, простых сюжетов к более сложным. В этих случаях картина представляет простор для расширения кру-

гозора и для увеличения запаса слов. В детском саду используются как специально созданные для детского сада дидактические картины (серии «Дикие животные», «Домашние животные», «Кем быть», «Времена года»), так и репродукции картин известных художников И. И. Левитана, А. К. Саврасова, И. И. Шишкина и др. Важно точно определить объем знаний и соответствующего словаря, наметить основные методические приемы (вопросы, пояснения, привлечение художественного слова, обобщение ответов детей).

В обогащении словаря детей велика роль художественной литературы. Словарная работа выступает как важное звено в работе с текстом. Качество восприятия текста находится в прямой зависимости от понимания языковых средств, особенно значений слов. В программном содержании наряду с воспитательными задачами целесообразно определить и объем, и характер работы над словом. Это может быть не только лексика, использованная автором, но и словарь, необходимый для характеристики героев, их поступков. Для введения эмоциональной лексики особенно ценны сказки, стихи, потешки, прибаутки. Словарь детей обогащается меткими словами и выражениями народной речи: косолапый мишка, петушок – золотой гребешок, красно солнышко, травушка-муравушка, зайчик-побегайчик, лягушка-квакушка.

Уже в младших группах внимание детей привлекается к слову, к разным словам, которыми можно назвать один и тот же объект (кошка, киска, кисонька), и к одним и тем же словам, обозначающим разные предметы и состояния (носик у куклы и носик у чайника; идет человек и идет дождь; румяное яблочко и румяная девочка).

Специальная словарная работа уже в младшей группе способствует более интенсивному обогащению словаря. Ребенок начинает проявлять интерес к наименованию предметов, что выражается в возрастании количества вопросов типа «Как это называется?». Усвоение же слов положительно



влияет на поведение детей, на совершенствование предметной и игровой деятельности.

Средний дошкольный возраст – это качественно новая ступень в развитии ребенка. На этом этапе происходит дальнейшее обогащение словаря, развивается способность к обобщению. Это связано с расширением жизненного опыта ребенка и его круга общения со взрослыми и другими детьми.

В течение года словарь ребенка пятого года жизни увеличивается примерно на 600-800 слов. Особенно возрастает количество существительных и глаголов. Происходит углубление понятий и связанное с ним усвоение значений слов. Появляется ярко выраженное критическое отношение к речи окружающих, а иногда и к собственной, попытки осмыслить значения слов. Дети начинают пользоваться более точными наименованиями предметов, более разнообразно определяют предмет за счет уточнения его качеств (яблоко – сочное, вкусное, спелое, гладкое, круглое), дифференцируют понятия (хороший, умный, добрый, ласковый, красивый – раньше все эти качества называли одним словом хороший), используют больше глаголов для наименования однотипных действий (бежит, мчится, несется). Повышенный интерес к слову проявляется в словотворчестве.

Несмотря на быстрый рост словаря, рост его отстает от роста представлений, появляется разрыв между пассивным и активным словарем. Отсюда обилие в речи детей указательных местоимений и наречий тот, этот, туда, такой.

В методике словарной работы много общего с методикой для младших групп, но есть особенности в использовании различных средств словаря, появляются новые методические приемы, которые основываются на способности воспринимать речь без наглядного сопровождения. Речевые рефлексy у детей этого возраста образуются быстро, но быстро угасают, отличаются неустойчивостью. Поэтому в средней группе необходимо повторение одних и тех же занятий.

Осмотры помещений принимают другой характер. Дети знакомятся с кухней, кабинетом заведующей, залом. Проводятся экскурсии по улицам города, в ближайший лес, парк. Рекомендуется проводить экскурсии в одно и то же место в разное время года, благодаря чему представления детей становятся более упорядоченными. С каждой повторной экскурсией ребенок получает новые знания, начинает припоминать, сравнивать, устанавливает связи между явлениями, а, следовательно, уточняет свой словарь. Много интересного для наблюдений и для развития словаря дает природа (зимой – деревья стоят в зимнем уборе, мороз, метель, сугробы; весной – капель, почки, сосульки, ручейки).

Рассматривание предметов проводим на основе сравнения, различения и обобщения. Используется наглядно-действенный метод ознакомления с предметами. На занятиях по ознакомлению с качествами и свойствами предметов используют раздаточный материал для тщательного сенсорного обследования и сравнения противоположных качеств и свойств предметов (твердый – мягкий, прозрачный – непрозрачный).

Приемы сравнения используются чаще, чем раньше. В процессе сравнения оба сравниваемых предмета должны быть перед глазами детей. Широко применяется игровая ситуация: «К нам в гости пришли две куклы-подружки. Они давно не виделись и стали рассматривать свою одежду. Давайте поможем им». Дети этого возраста легче замечают различия. Поэтому сравнение начинается с выяснения различий, а затем устанавливается сходство.

Появляется новый вид занятий – беседа по игрушкам, которая тоже сопровождается сравнением, описанием. Используется описание игрушек и составление загадок по ним. Это очень сложное упражнение, так как дети еще не всегда выделяют существенные признаки предметов. Используются игры типа «Магазин игрушек», «Найди и опиши».

Для закрепления и активизации словаря проводят те же дидактические игры, рассматривание картин. При этом решаются разные дидактические задачи: закрепление наименований предметов, описание их на основе зрительного восприятия и без опоры на наглядность, сравнение по цвету, размеру, форме и назначению; классификация, закрепление грамматических форм слова, употребление слов, обозначающих пространственные отношения («Чудесный мешочек», «Посмотри и запомни», «Угадай, что изменилось» и т. п.). Широко используются драматизации и инсценировки с игрушками, в которых закрепляют правильное словоупотребление. Динамика игровых действий создает условия для многократного мотивированного употребления слов и тем самым способствует упрочению правильного навыка.

Таким образом, усложнение словарной работы в средней группе связано, в первую очередь, с расширением и углублением знаний об окружающем мире. Это дает возможность в средней группе использовать словесные игры без опоры на наглядность.

Старший дошкольный возраст ознаменован тем, что ребенок начинает мыслить на основе общих представлений, его внимание становится более целенаправленным, устойчивым. Развивается личность в целом, растет и развивается сознание. Расширяется круг интересов, совершенствуется деятельность. На этой основе происходит дальнейшее расширение и углубление круга представлений, рост словаря. Дети пяти-семи лет владеют бытовым словарем на уровне разговорного языка взрослых, употребляют слова не только с обобщающим, но и с отвлеченным значением (горе, радость, смелость). У них появляется большой интерес к слову, к его значению. К семи годам в словаре ребенка имена существительные составляют 42%, глаголы – 43%, прилагательные – 7%, наречия – 6%, служебные слова – 2%.

В старшем дошкольном возрасте продолжается работа по расширению словарного запаса детей, его активизации. Используются те же методы и приемы, однако в содержание занятий вносятся некоторые изменения. На занятиях по обогащению словаря детей (экскурсии, осмотры помещения, обследование предметов, рассматривание картин, предметов и живых объектов, сравнение предметов) усложнение состоит в расширении круга объектов, в увеличении набора предметов и материалов, их признаков. Одно из новых правил введения новых слов в словарь ребенка – ознакомление со словом в контексте.

Проводятся занятия по формированию родовых понятий, беседы по игрушкам, беседы по картинам, составление рассказов, описаний по картинам с придумыванием названия картине. В обогащении словаря детей словами всех частей речи большую роль играет художественная литература.

Главная задача словарной работы в старшем дошкольном возрасте – выработка навыков осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания, подбор наиболее точного слова для обозначения предмета и его свойств. Именно поэтому новое значение приобретает работа с многозначными словами, с синонимами и антонимами (Е. М. Струнина, О. С. Ушакова).

В работе с многозначными словами рекомендуются такие виды занятий:

- объяснение и сравнение значений многозначных слов в контексте: ушко иглой и ушко зайчика;
- подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова: старый дом – ветхий, старый хлеб – черствый;
- подбор антонимов к каждому значению многозначного слова: старый хлеб – свежий, старый человек – молодой;
- составление предложений с многозначными словами;
- рисование на тему многозначного слова;

- нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и литературных произведениях (сказках, стихах, рассказах);

- придумывание рассказов и сказок на тему многозначного слова.

#### Приемы работы над синонимами:

- подбор синонима к изолированному слову;
- объяснение выбора слов в синонимическом ряду;
- замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений: «Растужился, расплакался серенький зайка» (расхныкался, залился слезами, разрыдался);

- составление предложений со словами синонимического ряда;

- составление рассказа со словами синонимического ряда.

#### Приемы работы над антонимами:

- подбор антонима к заданному слову: высоко – (низко), трудно – (легко);

- отыскание антонимов в рассказах, пословицах, поговорках: Тяжело в ученье – легко в бою;

- договаривание предложений с антонимами: Летом жарко, а зимой ... (холодно);

- составление предложений и связных высказываний с заданной парой антонимов (умный – глупый, весело – скучно).

Объяснение значения слова становится возможным не только через наглядность, но и через уже усвоенные слова.

В практике широко используются следующие приемы:

- объяснение значений слов путем показа картинки;
- сопоставление слова с другими словами (надевать – что? одевать – кого?);

- объяснение этимологии слова (зайчата-листопаднички, лиса зимой мышкует);

- составление словосочетаний и предложений с объясняемым словом;

- подбор к слову антонима (неряха – чистый, опрятный);

- подбор к слову синонима (неряха – грязнуля, неопрятный);
- объяснение слова через развернутое определение (герой – человек, совершивший подвиг);
- сравнение слов по звучанию и значению, подбор рифмованных слов (М. М. Алексеева, В. И. Яшина).

Словарная работа на занятиях должна сочетаться с активизацией слов в разных видах деятельности, в широкой речевой практике.

Своевременное развитие словаря – это один из факторов подготовки к школьному обучению. Показателями определенного уровня осознания речи и готовности к обучению грамоте являются следующие умения: сосредоточивать свое внимание на вербальной задаче; произвольно и преднамеренно строить свои высказывания; выбирать наиболее подходящие языковые средства для выполнения вербальной задачи; размышлять о возможных вариантах ее решения; оценивать выполнение вербальной задачи. Следовательно, большое значение имеет воспитания у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значений слов, обогащение связей слов с другими словами и развитие точности навыков словоупотребления. Дети с богатым словарем лучше усваивают учебный материал, активнее в умственной работе на уроке.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

#### **Тема: Психолого-педагогические и лингвистические основы словарной работы в ДОУ**

1. Слово – важнейшая единица языка. Номинативная функция слова.
2. Содержание слова: денотативное, понятийное, коннотативное. Усвоение слова с точки зрения разных компонентов

языка: фонетическое усвоение слова, грамматическое усвоение слова, усвоение слова как единицы номинации.

3. Содержание и взаимосвязь понятий: «словарная работа», «развитие словаря», «слово», «понятие», «значение», «смысл».

4. Раскройте каковы место и роль словарной работы в общей системе работы по развитию речи?

5. Расскажите значение словарной работы в умственном, эмоциональном, эстетическом развитии ребенка?

6. Опишите основные принципы словарной работы в ДОУ?

7. Раскройте различные подходы к организации словарной работы в детском саду по следующей схеме:

- название источника, его автор и выходные данные;
- краткая аннотация;
- соответствие содержания методических разработок задачам словарной работы;
- соответствие содержания методических разработок направлениям словарной работы;
- рекомендации к использованию пособия для воспитателей детского сада.

Для выполнения этого задания можно использовать одно из следующих изданий:

Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1978.

Крулехт М. В. Дошкольник и рукотворный мир. – СПб.: Детство-Пресс, 2002.

Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий / под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Сфера, 2002.

Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Минск: Народная асвета, 1976.

Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи / под ред. В. В. Гербовой. – М.: Просвещение, 1983.

8. Подготовьте устное сообщение об особенностях формирования словаря у дошкольников по следующим изданиям:

Богатырева А. Понимание слов детьми 3-5 лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2000. – С. 209-214.

Гербова В. В. Понимание, называние и использование глаголов // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2000. – С. 199-209.

Ляховская Ю. С. Особенности словаря старших дошкольников // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2000. – С. 223-226.

Струнина Е. М. Лексическое развитие дошкольников // Развитие речи дошкольника. – М., 1990.

Яшина В. И. Некоторые особенности развития словаря детей пятого года жизни // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2000. – С. 214-222.

### **Тема: Задачи словарной работы в разных возрастных группах**

1. Наполните конкретным содержанием задачи словарной работы, используя программу «От рождения до школы» (или любую по выбору студента) по следующему плану:

- определить ведущие направления словарной работы, реализуемые в данной возрастной группе;

- выписать задачи словарной работы из направления «Познавательное-речевое развитие» образовательная область «Коммуникация»;

- отобрать возможное содержание для реализации названных задач словарной работы из конкретной образовательной области на ваш выбор (например: «Здоровье», «Фи-



зическая культура», «Социализация», «Труд», «Познание», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка» и др.).

При выполнении задания заполните таблицу:

*Таблица 3*

**Задачи и содержание словарной работы в детском саду**

Возраст детей	Названия направления словарной работы	Задачи словарной работы по направлениям	Возможное содержание программы для реализации задач	Виды и примерная тематика форм работы с детьми
2-3 года				
3-4 года				
4-5 лет				
5-7 лет				

Список рекомендуемой литературы:

Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1997.

Выготский Л. С. Мысль и слово // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Академия, 1999. – С. 23-27.

Детство: Программа развития и воспитания в детском саду. – СПб.: Детство-Пресс, 2000.

Логинова В. И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – С. 79-103.

Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: Просвещение, 1981.

2. Какие задачи решают следующие приемы работы:  
а) объяснение значений слов;  
б) сопоставление значений слов с другими словами;  
в) подбор к предложенному слову слова, противоположного по значению.

Приведите примеры других приемов, направленных на решение аналогичных задач.

3. Составьте ориентировочные словарики по отдельным темам ознакомления с окружающим миром («Одежда», «Труд», «Библиотека», «Транспорт», «Школа» и др.) для разных возрастных групп.

Критерии отбора слов:

- отнесенность слова к общеупотребительной лексике, необходимой для усвоения содержания представлений, рекомендованных программой детского сада, для общения с окружающими и совершенствования детской деятельности;
- доступность слова детям по его лексическим, фонетическим и грамматическим особенностям;
- учет уровня овладения лексикой родного языка детьми данной группы;
- значимость слова для понимания детьми данного возраста смысла художественных произведений;
- частота употребления слова взрослыми, учет статистических характеристик активного словаря взрослых людей, с которыми общаются дети;
- в словарь детей должны входить слова, относящиеся к разным частям речи: существительные, глаголы, прилагательные, наречия.

### **Тема: Методика развития словаря у детей дошкольного возраста**

1. Определите цель каждой из описанных ниже дидактических игр (игры взяты из пособия О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной «Методика развития речи детей дошкольного

возраста»). Какие из описанных приемов и игр целесообразно использовать на самых ранних этапах обучения, какие позже? Укажите возможные варианты этих игр, как по содержанию, так и по форме проведения.

*«Скажи, какой»*

Взрослый достает из коробки предметы, называет их: «Это груша». Ребенок называет признаки: «Она желтая, мягкая, вкусная».

*«Куклы рисуют и играют»*

В гости приходят две куклы: большая и маленькая.

- Большая кукла возьмет длинный карандаш, а маленькая... (короткий). Большая кукла нарисовала большой мяч, а маленькая... (маленький). Как по-другому можно назвать маленький мяч? (Мячик). Куклы пошли гулять, и вдруг начался сильный дождь. Они спрятались под деревьями. Большая кукла спряталась под высоким деревом, а маленькая... (под низким) и т.д.

*«Угадай игрушку»*

Взрослый показывает 3-4 игрушки, а ребенок называет их. Взрослый рассказывает о каждой игрушке, называя внешние признаки: «Это мягкая игрушка. Она серая. Хвостик короткий, а уши длинные. Любит морковку, прыгает ловко».

*«Назови одним словом»*

- Вспомните, на чем у нас спали куклы? (На кровати), Куда они кладут свои вещи? (В шкаф, гардероб). На чем сидят они? (На стульях). Я начну говорить, а ты продолжи: кровать, шкаф... (стол, стул, диван, кресло). Как назвать все эти предметы одним словом? (мебель). Какая мебель у тебя в комнате?

- Что куклы кладут в шкаф? Что там лежит и висит? Продолжите: платье, брюки... (юбки, кофты, рубашки). Все эти вещи называются... (одежда). Какая одежда надета на тебе?

*«Как сказать по-другому?»*

- Скажите по-другому! Часы идут (ходят...). Мальчик идет (шагает...). Снег идет (падает...). Поезд идет (едет, мчится). Весна идет (наступает...). Пароход идет (плывет...).

- Закончите предложение: Мальчик пошел... Девочка ушла... Люди вышли... Я пришел... Саша идет медленно, а Вова идет... Можно сказать, что он не идет, а... и т. д.

*«Сравни мышку и мишку»*

Педагог предлагает рассмотреть мишку и мышку.

- Мишка большой, а мышка... (маленькая). Еще какой мишка? (Толстый, толстопятый, косолапый). А мышка какая? (Маленькая, серенькая, быстрая, ловкая). Мишка любит... (мед, малину), а мышка любит... (сыр, сухарики).

*«Что вы видите вокруг?»*

- Назовите предметы, которые вы видите вокруг. Как мы отличаем один предмет от другого? (За столом сидят, занимаются, едят, на стуле сидят).

- Перед вами две девочки. Они обе в красных платьях с белыми бантиками. Как мы их различаем? (По именам.)

- Что значит слово ... мяч, кукла, ручка?

- У меня в руке ручка. Что ею делают? (Пишут.) У двери тоже есть ручка. Почему эти предметы называют одним и тем же словом? (Их держат руками.) Что значит слово ручка, обозначающее этот предмет (педагог показывает авторучку)? (Ею пишут.) А что обозначает слово ручка здесь (педагог показывает на дверную ручку)? (Ею открывают и закрывают дверь).

*«Скажи, какой»*

- Послушайте стихотворение М. Щеловановой «Утро»

Какое сегодня утро?

Сегодня не буде солнца,

Сегодня плохое утро,

Сегодня не будет солнца,

Сегодня скучное утро,

Сегодня будет хмурый,  
И, кажется, будет дождь.  
Серый, пасмурный день.  
- Почему же плохое утро?-  
- Почему же не будет солнца?  
Сегодня хорошее утро,  
Наверное, будет солнце,  
Сегодня веселое утро  
Обязательно будет солнце  
И тучи уходят прочь.  
И прохладная синяя тень.

О чем говорится в этом стихотворении? (О солнечном и пасмурном солнце.) Как сказано про первый день в стихотворении, какой он? (Хмурый, серый). Как сказать другими словами про этот день? Подберите слова, близкие по смыслу. (Дождливый, грустный, скучный, неприветливый). А если утро солнечное, как можно еще сказать, какое оно? Подберите слова, близкие по смыслу. (Веселое, радостное, голубое, безоблачное.) Что еще может быть хмурым? (Настроение, погода). Если человек хмурится, как об этом сказать по-другому? (Грустит, печалится, расстроился, обиделся.)

*«Кого можно гладить»*

- Помните, мы с вами говорили, что ежа нельзя гладить? А кого можно гладить? (Зайчика, котенка, ребенка). А что можно гладить? (Брюки, платье, юбку). Как одним словом все это назвать? (Одежда).

Глажу платье утюгом, а кота и кошку,  
Что гуляют под окном, глажу я ладошкой.

- Что делает котенок, когда его гладят? (Мурлычет, выгибает спинку). У каких предметов есть спина, а у каких спинка? У собачки..., у дивана...

*«Найди другое слово»*

Папа решил сделать детям качели, Миша принес ему веревку. «Нет, эта веревка не годится, она оборвется». Ми-

ша принес ему другую. «А вот эта ни за что не порвется». Какую веревку сначала принес Миша? (Тонкую, ветхую.) А затем? (Крепкую, прочную.)

- Качели папа делал летом. Но вот наступила... (зима). Миша рос крепким мальчиком (здоровым, сильным). Вышел он покататься на коньках и почувствовал под ногами крепкий лед. Как сказать по-другому? (Прочный, нехрупкий). Мороз крепчал (становился сильнее).

2. Прочитайте фрагмент занятия по развитию речи, посвященных формированию видовых понятий с детьми четвертого года жизни. Определите тему занятия, сформулируйте задачи. Выделите и назовите этапы работы по выделению существенных и различных признаков предметов. Охарактеризуйте использованные воспитателем методы и приемы работы.

*Таблица 4*

Фрагмент занятия

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>Воспитатель приносит на занятие мишку и куклу Катю, предлагает «напоить их чаем».</p> <p>Педагог просит ребенка найти и постелить скатерть.</p> <p>- Как ты узнал, что это скатерть, почему не взял салфетки? (Показывает салфетки).</p> <p>- Салфетки какие?</p> <p>- Давайте поставим мишке большую красную чашку и Кате маленькую белую чашку.</p> <p>- За что мишка и Катя будут держать чашки?</p> <p>- А как дети узнали чашки? Вот стакан и бокалы они не взяли. Чего</p>	<p>- Маленькие, а скатерть большая.</p> <p>- За ручку (дети показывают ручки у чашек).</p>

у них нет? (Повертывает их вокруг оси).	- Ручек нет.
- Верно. А что есть у чашек?	- Ручки.
- Верно. У чашек есть ручки, вот как их узнали дети.	
- Принесите ложки для чая.	(Дети приносят чайные ложки).
- Почему вы не взяли эти ложки? (Воспитатель показывает большие ложки).	- Это большие ложки, а надо маленькие.
- А для чего нужны большие ложки?	- Есть суп.
- Верно. Большими ложками едят суп, а маленькие нужны для чая. Нальем мишке и Кате чаю. (Воспитатель делает вид, что наливает чай). Педагог просит еще двух детей напоить мишку и куклу чаем и заканчивает занятие.	

3. Разработайте конспект занятия по формированию словаря в процессе ознакомления со свойствами и качествами предметов для детей старшего дошкольного возраста.

4. Составьте фрагмент занятия по формированию родовых понятий. В качестве родовых понятий можно использовать следующие слова с обобщенным значением: игрушки, одежда, овощи, фрукты.

Примерная структура занятия:

Первая часть – выделение признаков предметов (связь материала с предыдущими занятиями).

Вторая часть – отделить существенные для обобщения признаки от несущественных. Обобщить группу предметов по существенным признакам и ввести слово, обозначающее это слово.

Третья часть – упражнение в подведении видов предметов под понятие на основе учета существенных признаков.

5. На основе анализа имеющихся методических пособий подберите дидактическую игру или лексическое упражнение. Определить перечень слов, подлежащих закреплению и активизации, разработать конспект проведения этой игры, приготовить наглядный материал.

6. Отберите по 2-3 предмета для проведения демонстраций и осмотров с детьми разных возрастных групп. Дайте психолого-педагогическое обоснование сделанному выбору.

### **Тема: Обследование уровня развития словаря детей дошкольного возраста**

1. Изучите запас бытового словаря по одной из тем программ детского сада («Одежда», «Обувь», «Постельные принадлежности» и др.) у детей старшего дошкольного возраста.

Для обследования необходимо заранее подобрать слова и наглядный материал с целью проверки активного и пассивного словаря (имена существительные, имена прилагательные, глаголы, наречия).

Например:

Одежда – брюки, гольфы, рейтузы, сарафан, бретелька, вешалка, манжета, по́ла, подкладка;

демисезонный, летний, зимний, детский, мягкий, лыжный, вязаный, трикотажный, теплый;

вешать, застегивать, набросить, надевать, одевать, подпоясывать, складывать и др.

Для выявления активного словаря демонстрируются предметы, картинки, игрушки (можно использовать дидактически оборудованную куклу, натуральные предметы для называния их признаков и действий с ними). Ребенку предлагают: «Скажи-ка, как это называется?». В случае затруднения говорят: «Покажи-ка то-то» (при этом взрослый правильно называет объект, его части, признаки или действия). Полученные результаты сразу же заносят в протокол обследо-



дования, которые имеет форму таблицы. Ошибки детей не исправляются. К опросу привлекаются 5-6 детей.

*Таблица 5*

**Результаты обследования активного словаря**

Слово с родовым значением	Оценки ответов			Классификация групп предметов			Мотивированность ответов		
	верно	неверно	отказ	полный ответ	неполный, но верный	ошибочный	указываются все сущ. признаки	не все сущ. признаки	указывают несущ. признаки
Одежда									
Мебель									
Посуда									
Овощи									
Фрукты									

**Рекомендуемая литература**

**Основная**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000.

2. Алексеева, М. М. Овладение оценочной лексикой как условие формирования социальной активности старших дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 252-257.

3. Беляковская, Н. Н. Учим ребенка говорить: здоровьесберегающие технологии [Текст] / Н. Н. Беляковская, Л. Н. Засорина, Н. Ш. Макарова. – М. : Сфера, 2009.

4. Выготский, Л. В. Мысль и слово [Текст] / Л. В. Выготский // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 23-27.

5. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада [Текст] / В. В. Гербова // Планы занятий. – М. : Мозаика – Синтез, 2008. – 112 с.

6. Иванова, Н. П. Упражнения по лексике [Текст] / Н. П. Иванова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 240-249.

7. Логинова, В. И. Формирование словаря [Текст] / В. И. Логинова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2000. – С. 226-237.

8. Лурия, А. Р. Развития значения слов [Текст] / А. Р. Лурия // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М., 2000. – С. 195-199.

9. Придумай слово [Текст] / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 2001.

10. Развитие речи и творчества дошкольников [Текст] / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 2001. – С. 66-87.

11. Сохин, Ф. А. Задачи развития речи [Текст] / Ф. А. Сохин // Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., 2002.

12. Струнина, Е. М. Работа над смысловой стороной слова [Текст] / Е. М. Струнина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 248-252.

13. Ставцева, Е. А. Особенности формирования эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Ставцева // Стратегия до-

школьного образования в XXI веке. Проблемы и перспективы. – М., 2001. – С. 142-143.

14. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 6-7 лет [Текст]. Программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Издательский центр «Вентана – Граф», 2009.

15. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е. И. Тихеева ; под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1981.

### **Дополнительная**

1. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. К. Бондаренко. – М., 1985.

2. Кабан, Ж. Обогащение и активизация словаря детей в процессе трудовой деятельности [Текст] / Ж. Кабан // Дошкольное воспитание. – 1985. – № 11.

3. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – М., 1973.

4. Колунова, Л. А. «Умноватый мальчик». Работа над словом в процессе развития речи старших дошкольников [Текст] / Л. А. Колунова, О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 9.

5. Люблинская, А. А. Овладение словарным составом языка и усвоение понятий [Текст] / А. А. Люблинская // Очерки психического развития. – М., 1965. – С. 393-412.

6. Митькина, И. Н. Особенности овладения фразеологизмами детьми старшего дошкольного возраста [Текст] / И. Н. Митькина // Стратегия дошкольного образования в XXI веке. Проблемы и перспективы. – М., 2001. – С. 140-141.

7. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. И. Сорокина. – М., 1982.

8. Струнина, Е. М. Семантический аспект в развитии речи старших дошкольников [Текст] / Е. М. Струнина,

О. С. Ушакова // Развитие речи и речевого общения дошкольников. – М., 1995.

9. Удальцова, Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников [Текст] / Е. И. Удальцова. – Минск, 1976. – С. 24-52.

10. Струнина, Е. М. Лексическое развитие дошкольников [Текст] // Сб. науч. тр. / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 1990.

11. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О. С. Ушакова. – М., 2004. – С. 58-83; 201-234.

12. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин. – М., 2000.

13. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г. С. Швайко ; под ред. В. В. Гербовой. – М., 1983.

14. Эльконин, Д. Б. Развитие словаря и грамматического строя речи [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. – М., 1964. – С. 134-147.

15. Яшина, В. И. Развитие словаря детей среднего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре [Текст] / В. И. Яшина // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – М., 1980.

## **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **3.1. Особенности усвоения детьми грамматического строя речи**

В процессе овладения речью ребенок приобретает навыки образования и употребления грамматических форм.

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Формирование грамматического строя устной речи у дошкольника включает работу над морфологией, изучающей грамматические значения в пределах слова (изменение его по родам, числам, падежам), словообразованием (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений).

С точки зрения лингвистики, грамматическое значение либо выражает отношения, существующие между словами, либо указывает на субъективное отношение говорящего к называемым предметам и явлениям.

Каждая грамматическая форма, каждый морфологический элемент (приставка, суффикс, окончание) имеют определенное значение. Так, в формах машина и машины окончание -а говорит о единственном числе и женском роде, окончание -ы – о множественном числе. Окончание показывает род, число, падеж.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное сред-

ство проявления важнейших психических процессов: памяти, восприятия, эмоций (А. Г. Арушанова).

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослыми и детьми.

А. Г. Арушанова отмечает, что формирование разных сторон языка (фонетической, лексической, грамматической) протекает неравномерно и неодновременно, на различных этапах развития на первый план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка приобретает специфические черты (А. Г. Арушанова).

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух предложений. Принципиально новым в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи, инициативных высказываний.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение.

Пятый год жизни – это прежде всего становление произвольности речи, формирование фонематического восприятия, осознание простейших языковых закономерностей, что проявляется в словотворчестве.

Шестой и седьмой год жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи,

вычленения из речи предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К. Д. Ушинский назвал грамматику логикой языка. Каждая грамматическая форма выражает какое-то общее значение. Отвлекаясь от конкретных значений слов и предложений, грамматика получает большую абстрагирующую силу, возможность типизировать явления языка. Таким образом, овладение грамматическим строем оказывает огромное влияние на развитие речи и психики ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

В дошкольном учреждении не ставится задача изучения законов грамматики, знакомства с ее категориями и терминологией. Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи. Основой для усвоения грамматического строя речи является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. От аморфной, с точки зрения грамматики, речи маленький ребенок через раскрытие связей между предметами и явлениями приходит к осознанию сущности грамматических значений, к освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя.

Результаты усвоения родного языка хорошо сформулировал А. Н. Гвоздев. На огромном фактическом материале он выделил основные периоды в формировании грамматического строя русского языка.

**Первый период** – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются. Он

охватывает время от начала усвоения родного языка около 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. В нем отчетливо выделяются два этапа: а) время однословного предложения от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев и б) время предложений из нескольких слов, главным образом двухсловные предложения, от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев.

**Второй период** – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. Он начинается с появления морфологической членимости слов и отличается использованием в широких размерах самостоятельно образованных слов и их форм, как в виде образований по аналогии, так и форм, совпадающих с общепринятыми. В этот период усваиваются грамматические категории и продуктивные типы словообразования и словоизменения.

В пределах этого периода можно наметить три этапа:

1) время формирования первых форм от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца, когда в предложениях рядом с морфологически расчлененными словами еще встречаются неизменяемые слова-корни (например, начальная форма существительного, совпадающая с именительным падежом, употребляется вместо винительного падежа; начальная форма глагола, совпадающая с инфинитивом, употребляется вместо настоящего времени, а также еще употребляются чисто детские слова-корни);

2) время использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей слов (падежные окончания существительных, личные окончания глаголов); сложное предложение в это время остается бессоюзным;



3) время усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений от 2 лет 3 месяцев до 3 лет. В это время появляются и усваиваются предлоги и союзы, сложное предложение становится союзным.

Третий период – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонения и спряжения от 3 лет до 7. В этот период вместо смешения однозначных морфологических элементов, как это часто бывает во второй период, они постепенно разграничиваются по отдельным типам склонения и спряжения. В то же время все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. В этом периоде раньше усваивается система окончаний, позже система чередований в основах.

С. Н. Цейтлин отмечает, что первое слово есть одновременно и первое высказывание – голофраза. Оно служит для обозначения глобальной, никак еще не структурированной ситуации. В этот период слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Не случайно почти половина начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь»: АВ-АВ, БАЙ-БАЙ и им подобные.

Русские слова, употребляемые ребенком, изначально имеют формообразующие аффиксы. Однако словоформы являются для него в течение длительного периода «замороженными». До тех пор, пока не появилось противопоставление хотя бы двух форм (МАМА – МАМЕ), форму типа МАМА нельзя считать настоящей формой именительного падежа.

Как было показано А. Н. Гвоздевым, морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано – около 1 года 11 месяцев. Для этого периода характерен переход от цельных и аморфных слов-корней в начальный период развития детского языка к морфологически расчленяющимся словам. Расчленение слов охватывает ряд категорий у суще-

ствительного – единственное и множественное число, именительный, винительный и родительный падежи, неуменьшительные и уменьшительные формы; глагольные категории – повелительное наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время.

Раньше всего, по наблюдению А. Н. Гвоздева, ребенок усваивает число существительных – 1 год 10 месяцев, так как разница между одним и несколькими предметами особенно наглядна, а также разницу между уменьшительными и неуменьшительными существительными, также основанную на реально существующих и легко схватываемых различиях: рука – ручка, рученька. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, играющие для ребенка важную роль. Сложнее усваиваются отношения, которые связаны с предметами и пространством (падежи), со временем (времена), с участниками речи (лица глаголов).

Так, все падежи без предлогов усваиваются к двум годам. Среди них раньше всего устанавливаются отношения к объекту действия – полному (винительный падеж) и частичному (родительный падеж). К двум годам в основном усваиваются и времена. Категория лица усваивается несколько позже, около 2 лет 2 месяцев, может быть, вследствие того, что ребенку трудно ориентироваться в постоянно изменяющихся в зависимости от ситуаций обозначениях лиц.

Поздно усваивается категория условного наклонения – 2 года 10 месяцев – вследствие трудности ее значения: она обозначает действие предполагаемое, а не реально существующее, соответственно поздно усваивается и условное придаточное предложение, 2 года 8 месяцев, а также и придаточное уступительное. Среди суффиксов существительных последнее место по времени появления занимают суффиксы абстрактных качеств и действий – с 3 лет 4 месяцев и позже.

Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категории рода, хотя род охватывает огромное количество явлений языка. Очевидно, это связано с тем, что род большинства существительных (кроме существительных, обозначающих одушевленные предметы, сопоставимые по биологическому полу) не семантизирован, то есть не имеет отчетливого значения. К тому же, даже род усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных, поэтому раньше усваивается род существительных с ярко выраженными морфологическими признаками принадлежности к роду.

Интересно, что при усвоении грамматических категорий важную роль играет одновременное появление в речи ребенка слов или категорий, также служащих для выражения данного значения: вместе с появлением множественного числа – 1 год 10 месяцев – появляется и слово «много» (НЕГА), с усвоением будущего времени – 2 года – связано появление слов «сейчас» (СИСЯС) и «скоро» (КОЛА), личные местоимения усваиваются параллельно с личными формами глагола до 2 лет 2 месяцев (А.Н. Гвоздев).

А.Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. В усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала происходит усвоение общих, а затем частных категорий, находящихся внутри этих более широких категорий. Мы можем наблюдать это на примере усвоения числа у существительных: первоначально единственное и множественное число применяется ко всем группам существительных («У тебя ОДИН БРЮК запачкался!», «Мы всегда моем ПОСУДЫ в кукольном уголке!», «ЗВЕРЕНОК какой смешной, погляди!» и т. п.), и лишь значительно позднее начинают обособляться такие группы существительных, у которых наблюдается неполная парадигма по числу (собираательные, отвлеченные).

В форме винительного падежа долгое время не выделяются одушевленные существительные, у которых так же, как и у неодушевленных, винительный совпадает с именительным («Мне мама подарила УТЕНОЧЕК»). У прилагательных вначале не выделяется группа притяжательных, они употребляются, как и прочие прилагательные, с полными окончаниями («ВОЛКОВЫЕ зубы», «ПАПИНАЯ дочка»).

В прошедшем времени глагола сначала отсутствует дифференциация по родам, и прошедшее время в течение примерно двух месяцев, от 1 года 10 месяцев до 2 лет, употребляется в единой форме, совпадающей с женским родом; затем начинается смешение родов, и только после значительного периода устанавливается разграничение между родами и их правильное употребление.

А. Н. Гвоздев отмечал, что три основные части русского языка представляют различные трудности: в отношении существительных наиболее трудно усвоение окончаний, в отношении глаголов – овладение основами, в отношении прилагательных – словообразование, форма сравнительной степени.

Наиболее типичные ошибки описаны в учебных и методических пособиях А. М. Бородич, О. И. Соловьевой, Л. П. Федоренко и других.

Перечислим некоторые морфологические ошибки в речи детей.

1. Неправильные окончания имен существительных.

а) в форме родительного падежа, множественного числа: КАРАНДАШОВ, ЕЖОВ, ДВЕРЕВ, ЭТАЖОВ (норма – окончание ей),

ДЕВОЧКОВ, КУКЛОВ, ПУГОВИЦЕВ, КОТЕНКОВ, ЩЕНЕНКОВ (норма – нулевое окончание),

б) форма родительного падежа, единственного числа:

У КУКЛЕ, У СЕСТРЕ, У МАМЕ, БЕЗ ЛОЖКЕ;

в) форма винительного падежа одушевленных и неодушевленных существительных:

Сережа поймал СОМ; Папа подарил мне СЛОНЕНОЧЕК;

г) форма предложного падежа неодушевленных существительных мужского рода:

В ЛЕСЕ, В НОСЕ, В САДЕ.

2. Склонение несклоняемых имен существительных:

НА ПАЛЬТЕ, НА ПИАНИНЕ, КОФИЮ, В КИНЕ.

3. Образование множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных:

ЯГНЕНКИ, СВИНЕНКИ, ЖЕРЕБЕНКИ, КОТЕНКИ.

4. Изменение рода существительных:

БОЛЬШОЙ ЯБЛОК, ВКУСНАЯ МОРОЖЕНАЯ, ОДЕЯЛА УБЕЖАЛА, ПАПА

УШЛА, ПЛАТЬЯ ЗЕЛЕНАЯ.

5. Образование глагольных форм:

а) повелительное наклонение:

ИСКАЙ, СПЕЙ, СКАКАЙ, ЕХАЙ, СКЛАДИ;

б) изменение основы глагола:

ИСКАЮ, ПЛАКАЮ, МОЖУ, ПЛЕСКАЮ, РИСОВАЮ;

Я тебя нечаянно ПОЦЕЛУЛ; Хочу немножко ПОРИСУТЬ.

в) спряжение глаголов:

ХОТИШЬ (хочешь), ДАДИШЬ (дашь), СПЛЮТ (спят), ЕДИШЬ (ешь).

6. Неправильная форма причастия:

СЛОМАТАЯ, СОШИТАЯ, ОБОРВАТАЯ.

7. Образование сравнительной степени прилагательного:

ЯРЧЕЕ, ЧИСТЕЕ, ПЛОХЕЕ, КРАСИВШЕ.

8. Окончания местоимений в косвенных падежах:

У МЕНЕ болят уши; У ТЕБЕ новая шляпа; В ЭТИМ кармане; Знаете, НА КОГО я каталась? На коня!; Вас вчера не было? – НАС были!

9. Склонение числительных:

ДВОЕ ДОМОВ; Идите ПО ДВОИМ; С ДВУМЯМИ.

В повседневном общении у детей наблюдаются и другие ошибки, вызванные особенностями окружающей их речевой среды (диалектной, просторечной): ОДЕНЬ вместо НАДЕНЬ; БЕГИМ вместо БЕЖИМ; ЛЯЖЬ вместо ЛЯГ и т. п.: ДАДИ мне красный карандаш.

Морфологическая и синтаксическая стороны речи развиваются параллельно. В овладении синтаксисом меньше сложностей, хотя замечено, что синтаксические ошибки устойчивее.

Данные об особенностях овладения синтаксическим строем речи имеются в работах А. Н. Гвоздева, А. М. Леушиной, Н. А. Рыбникова, С. Н. Цейтлин, В. И. Ядэшко.

Первые детские слова есть одновременно и первые высказывания ребенка, так как он произносит слово не просто так, а с помощью слов выражает определенные коммуникативные намерения, которые взрослый обычно в состоянии правильно интерпретировать. Их коммуникативные намерения пока элементарно просты, и они могут многое выразить с помощью ограниченного набора слов, используя их в сочетании с невербальными знаками – жестами, мимикой, действиями. Огромную роль при этом играет ситуация, избавляющая ребенка от необходимости подыскивать слова. То, что речь ребенка на данном этапе ситуативна, существенно облегчает как продуцирование речи, так и ее понимание. Ребенок говорит только о том, что имеет место здесь и сейчас и касается его самого и его непосредственного собеседника.

Детские однословные высказывания принято сейчас называть голофразами. Этот термин подчеркивает, что в данных высказываниях, несмотря на ограниченность формальных средств выражения, представлена достаточно сложная, объемная структура. Интонация является чрезвычайно существенным и доступным даже для маленького ребенка способом выражения смысла. Одно и то же слово может быть элементом самых различных по смыслу голофраз.

Как отмечает С. Н. Цейтлин, слово МАМА, произнесенное ребенком на этапе «слов-предложений», может иметь разный смысл:

- призыв к общению;
- просьба взять его на руки (в сочетании с характерным жестом – протянутыми в сторону матери руками);
- радостное сообщение, адресованное другому лицу, относительно того, что мама вошла в комнату;
- просьба, чтобы мама открыла матрешку (что следует за безуспешными попытками сделать это самостоятельно), при этом матрешку протягивает матери;
- обозначение того, что книгу, на которую он в этот момент указывает, обычно читает мать (С. Н. Цейтлин).

Е. С. Кубрякова выделила четыре основных типа голофраз в соответствии с их функциями в коммуникации:

- привлечение внимания взрослого: МАМА! ДИ! (иди);
- сообщение о чем-то увиденном и услышанном: БИ-БИ (за окном проехал грузовик);
- проверка гипотезы о том, как называется тот или иной предмет: ТИСИ (часы), – показывает на висящие на стене часы, дожидаясь от взрослого подтверждения того, что он сказал правильно;
- запрос о чем-нибудь – прототип вопросительных предложений): ПАПА? – с вопросительной интонацией, когда отец выходит из комнаты, означает: куда он пошел?

Развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его предметной и познавательной деятельности. Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предваряя синтаксическое структурирование высказывания. Будучи включенным в предметную деятельность, ребенок попеременно выполняет роли субъекта, объекта, адресата действия и т. п.

В период от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев появляются двусловные предложения, неполные простые,

представляющие сознательную конструкцию, где каждое слово обозначает предмет или действие. Это важный этап в развитии речевой деятельности – ребенок переходит к комбинации языковых единиц, возникает синтаксическая структура как таковая.

В качестве опорных компонентов двусловных предложений в речи детей выступают слова ЕЩЕ, ТЮ-ТЮ, ДАЙ, БАЙ-БАЙ и некоторые другие. Высказывания, включающие эти слова, таковы, что абсолютно исключают мысль об их прямом заимствовании из речи взрослых: ИСЕ БИ-БИ (еще раз прокати на машине); ИСЕ НИСЬКА (почитай еще книжку); КИСЯ ТАМ и т.п.

С помощью двусловных предложений дети описывают небольшой круг стандартных ситуаций:

- местоположение лица или предмета: ТОСЯ ТАМ; БАБА КЕСЯ (бабушка в кресле);

- просьба дать что-либо: ДАЙ ТИСИ (дай часы); ИСЕ МАКА (дай еще молока);

- отрицание чего-нибудь: ДЮСЬ ТЮТЮ (нет гуся, спрятал);

- описание ситуации в настоящий момент: ПАПА БАЙ-БАЙ, – и свершившееся действие: БИ-БИ БАХ (указывает на машинку, валяющуюся на полу);

- указание на принадлежность предмета: МАМИ ЦАСЬКА (мамина чашка);

- качество предмета: МАМА БЯКА; ДОМ ВО-О! (дом большой).

Слова, входящие в состав двусловных высказываний, еще не имеют нормативного морфологического оформления – существительные стоят в начальной форме, тождественной форме именительного падежа, являющейся замороженной формой; из глаголов используется только ДАЙ, которое тоже представляет собой замороженную форму. В качестве предикатов активно выступают звукоподражания и другие



аморфные слова из «языка нянь», которые как нельзя лучше подходят для этой роли, так как являются неизменяемыми (С. Н. Цейтлин).

К концу короткого периода двусловных предложений в речи детей происходит так называемый лексический взрыв – быстрый рост активного словаря, который в значительной мере обуславливает переход к многосложным высказываниям. К двум годам большинство детей уже в состоянии сконструировать предложение из трех-четырех слов. Это начало овладения простым распространенным предложением. Около 1 года 9 месяцев появляются предложения с однородными членами. Наивысшей точки употребления простых распространенных предложений ребенок достигает в 5 лет 5 месяцев.

И здесь можно наблюдать, как речевое развитие идет вслед за когнитивным. Постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознанных ребенком фрагментов картины мира. Линейная цепочка компонентов предложения увеличивается.

Первые сложные бессоюзные предложения появляются в 1 год 9 месяцев. С двух-трех лет появляются сложные предложения с союзами. Первоначально многословные предложения представляют собой комбинацию из двух двусложных предложений: ПАПА БАЙ-БАЙ ТАМ (ПАПА БАЙ-БАЙ + ПАПА ТАМ). Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно. Наличие сложных предложений свидетельствуют об усложняющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями.

Дети четвертого года жизни в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. Структура употребляемых ими предложений проста, общее количество невелико и мало увеличивается с возрастом: на четвертом году жизни – 8%, на пятом – 11%, на шестом – 17% (В. И. Ядэшко). Достаточно легко дети пользуются сложно-

сочиненными предложениями, более распространенными становятся предложения, входящие в состав сложного: ЖИЛИ-БЫЛИ ДЕД ДА БАБА, И НЕ БЫЛО У НИХ НИ ВНУЧКИ, НИ ЖУЧКИ, НИ ЗВЕРЬКА, НИ ДОЧКИ, И СТАРИК ПОШЕЛ РАЗ МУСОР ВЫНОСИТЬ И ПРИНЕС КОМОЧЕК, А ЭТО БЫЛА СНЕГУРОЧКА (4 года 11 мес.). На пятом году жизни появляются придаточные предложения времени (КОГДА НА ЭТИ ЕЛКИ НАПАДУТ ЛИСТЬЯ, ТО ОНИ БУДУТ, КАК ИДЕАЛ), причины (Я НЕ БУДУ ДЕЛАТЬ ПОЖАР, ПОТОМУ ЧТО ХОЧУ ПОСМОТРЕТЬ, ЧТО БУДЕТ ДАЛЬШЕ), места (ГДЕ ГУЛЯЛИ, ТАМ И ПОТЕРЯЛСЯ). Реже встречаются предложения с придаточными определительными (МАШИНКА ГДЕ, КОТОРУЮ ТЕТЯ НАДЯ ПОДАРИЛА?), условными (ВКУС ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ ЯЗЫКОМ, ВОТ ЕСЛИ Я ПАЛЕЦ В ВАРЕНЬЕ ОПУЩУ, НЕПОНЯТНО БУДЕТ, СЛАДКОЕ ОНО ИЛИ НЕТ; ЕСЛИ ТЫ БУДЕШЬ БАЛОВАТЬСЯ, ТЫ НИЧЕМУ НЕ НАУЧИШЬСЯ И ТЕБЯ БУДУТ ЗВАТЬ «КРЕСТЬЯНИН ГЛУПЫЙ»), цели (ЗАЧЕМ КАРТОШКУ В ЗЕМЛЮ ЗАКОПАЛИ? ЧТОБЫ ЕЕ НИКТО НЕ УКРАЛ? – наблюдает, как сажают картофель). Дети старшего возраста умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами (Я ПИШУ, А НЕ РИСУЮ, ЭТО БУКВЫ ТАКИЕ, А НЕ КАРАКУЛИ!).

Обращает на себя внимание упорное нежелание ребенка прибегать к так называемому двойному отрицанию. Вместо Я НИКОГДА НЕ ЕМ КАШУ ребенок говорит: Я ВСЕГДА НЕ ЕМ КАШУ или Я НИКОГДА ЕМ КАШУ; ср.: ОН ВООБЩЕ РЕДКО ЗА МНОЙ ЗАХОДИТ, А ИНОГДА ДАЖЕ НИКОГДА.

Отметим особенности порядка слов, характеризующие речь ребенка в период многословных предложений:

- прямой объект предшествует предикату: ДЕДА ЛАМПУ ЧИНИТ; КУКЛУ МАМА ПРИНЕСЛА (на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово);

- прилагательное-определение следует за существительным: У КРОКОДИЛА ЗЕЛЕНОГО ХВОСТ БОЛЬШОЙ;

- вспомогательные глаголы и глагол-связка БЫТЬ в аналитической форме будущего времени следуют за инфинитивом: МИНЬКА БЯПЬ ХОТИТ (Минька хочет гулять); ЦИТАЦЬ БУДУ (Буду читать);

- вопросительное предложение начинается с того, что для ребенка важнее: ЗАПЛАКАЛА МАША ПОЧЕМУ?

- ответ на вопрос «почему?» начинается с ПОЧЕМУ ЧТО: ПОЧЕМУ ЧТО НЕ ПРИШЕЛ, ЧТО БОЛЕЛ (Не пришел, потому что болел).

Неправильно иногда оформляется союзная связь:

- опускается союз или часть союза: А Я СЕГОДНЯ ПОСТАРАЛСЯ СПАТЬ, УСНУЛ (так), ЧТО ДАЖЕ МАЙКА ВСПОТЕЛА; ВОТ ЕЩЕ ЛОПНУЛ ШАР У ДЯДИ, ПОТОМУ (что) НАЖАЛ СИЛЬНО;

- один союз заменяется другим: Я НАДЕЛА ТЕПЛУЮ ШУБУ, ПОЧЕМУ ЧТО НА УЛИЦЕ ХОЛОДНО; Я НЕ ПОЙДУ ГУЛЯТЬ, ПОЧЕМУ ЧТО НЕ ХОЧУ;

- союз ставится не на том месте, где обычно употребляется: МЫ ШЛИ, КОГДА ИЗ САДИКА, ГРОМ ГРЕМЕЛ!

### **3.2. Овладение способами словообразования в период дошкольного детства**

Овладение способами словообразования – одна из сторон речевого развития детей. В русском языке современным способом словообразования является способ сочетания различных по значения морфем. Дошкольников подводят к умению создавать новое слово на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано (т. е. выводится из

него по смыслу и по форме), с помощью аффиксов (окончаний, приставок, суффиксов).

А. Н. Гвоздев отметил некоторые особенности усвоения детьми процесса словообразования.

Во-первых, пишет он, бросается в глаза безукоризненная точность, с какой ребенок выделяет отдельные корни, приставки, суффиксы, окончания. Многие сотни самостоятельно образованных слов и форм, охватывающих все типы словообразования и словоизменения, совершенно лишены ошибок. Такое умение обнаруживается сразу же, как только ребенок начинает членить слова на морфемы. Конечно, такое выделение морфем не является пока делом сознательно проводимого анализа. Примерно с трех-четырёх лет у ребенка пробуждается склонность к размышлениям над разными вопросами структуры языка.

Во-вторых, в детском языке, особенно в начальный период, ярко проявляется тенденция к использованию морфологических элементов в том самом виде, в каком они были извлечены из того или иного слова; это выражается в широко практикуемом формо- и словообразовании без чередований и других изменений основ: Я СКАКЧУ, Я СКАКУ, МНЕ ТАК ЛЕГКЕЕ, ОН БЕГИТ, В НОСЕ и В РОТЕ, МОЖУ, НЕ ПУСТЮ, ВОЗЬМИЛ и т. п. Эта неизменность морфологических элементов при их использовании и является выражением их внешнего единства в соответствии с внутренним единством значения.

В-третьих, начальный период использования морфологических элементов характеризуется свободой их употребления в том отношении, что несколько морфем с одним значением оказываются не разграниченными в их употреблении: либо они смешиваются, употребляясь один вместо другого (ТРАВОВ, ТРАВЕЙ, ТРАВ); либо один оказывается господствующим и употребляется вместо всех других (ТРАВОВ,

ВАРЕЖКОВ, НОГОВ, СВИНЕНКОВ, ЛЯГУШОНКОВ, ДЕВОЧКОВ, ЛЮДЕВ; ГУСЕЙ, КУРЕЙ, ПЕТУХЕЙ).

В-четвертых, использование той или другой основы для образования разных форм не ограничивается рамками одной части речи. Так, от основ каждой из основных частей речи были зарегистрированы образования отдельных форм всех прочих частей речи: от основы существительного – прилагательные и глаголы (МАШИНСКИЙ, КОРОВНЫЙ, ПРИДИВАНИЛСЯ – лег на диван, НОЧНАЯ СОБАКА – черная); от основы прилагательного – существительные и глаголы (КРАСИВЕЦ, ВКУСНЯШКА, НАМОКРИЛ), от основы глагола – существительные и прилагательные (РУБЩИК – лесоруб, Я-ТО ВСЕХ КУВЫРКАСТЕЕ – лучше прыгнул, кувыркнулся, МЫ ТАКИЕ СОБЛЮДАТЕЛЬНЫЕ – все правила соблюдаем). Но такая широта достигается не сразу: наиболее ранние самостоятельные образования ограничиваются обычно конструированием форм в пределах одной части речи. Здесь наблюдается образование формы слова от основы другой формы с использованием ее собственной основы. Так, у одних и тех же глаголов настоящее образуется от основы инфинитива (РИСОВАЮ, СКАКАЮ, ЦЕЛОВАЕШЬ), а инфинитив от основы настоящего (МНЯТЬ, ЦЕЛУТЬ). Аналогично у существительных при образовании форм множественного числа от основы единственного (УХИ) и, наоборот, форм единственного от основы множественного (УША – ухо).

Таким образом, в усвоении форм наблюдается такая последовательность: сначала усваивается все наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения. Все единичное, исключительное, нарушающее нормы языковой системы, нередко подвергается вытеснению из речи. Другими словами, основное и исключительное разграничиваются по времени и по характеру усвоения: в первую очередь усваивается все

типическое и имеющее значимость, а когда усвоен этот «дух» языка, его живая система, на фоне этой системы укладываются, в соответствии с традицией, все детали разнообразных отклонений от нее.

В психологической и лингвистической литературе словообразование связывается с детским словотворчеством. Самостоятельное словообразование, словотворчество у детей рассматривается Д. Б. Элькониным, «как симптом овладения ребенком языковой действительностью». Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя. Большое внимание речевой деятельности ребенка уделял замечательный русский ученый И. А. Бодуэн де Куртенэ, который полагал, что по детским инновациям можно предсказать будущее состояние языка. Работы И. А. Бодуэна де Куртенэ вдохновили молодого К. И. Чуковского на изучение детской речи. Хотя К. И. Чуковский не являлся лингвистом-профессионалом, в его книге «От двух до пяти» поставлены и по-новому решены интереснейшие языковедческие проблемы, связанные преимущественно с детскими новообразованиями. Обсуждая вопрос о соотношении подражания и творчества при усвоении языка, он блестяще продемонстрировал, как нерасторжимо слиты одно и другое, показал, как велика речевая одаренность ребенка, способного на основании анализа речи взрослых усваивать языковые модели и правила. В книге К. И. Чуковского проводится парадоксальная на первый взгляд мысль о том, что «детские речения порою даже правильнее наших». Утверждая это, он имел в виду, в первую очередь, случаи не соответствующего норме слово- и формообразования. Говоря о правильности детских неправильностей (он придумал для них замечательное название – «лепые нелепицы»), К. И. Чуковский, по сути дела, предвосхитил одно из важных лингвистических открытий – обнаружение факта, что язык имеет двуступенчатое строение, расчленяясь на систему и норму. Детские слово- и

формообразования, по его мнению, соответствуют глубинному уровню языка – так называемой языковой системе, при том, что они противоречат норме, то есть общепринятому употреблению, традиции.

К. И. Чуковским отмечено важнейшее обстоятельство, что одни и те же случаи отступления от языковой нормы встречаются в речи разных детей совершенно независимо друг от друга. Обширность материала в его распоряжении позволила ему выявить повторяющиеся и частотные случаи, а это, в свою очередь, подтверждало мысль о наличии объективных и строгих закономерностей, ведущих к появлению детских новообразований.

По мнению А. Г. Тамбовцевой (Арушановой), есть «стихийные семантики», очень чувствительные к смыслу слова, оттенкам значения. Дети передают одно и то же значение слова при помощи разнообразных средств, каждый раз по-новому решая фактически одну и ту же задачу («у утки – утят, у оленухи – олененок, у лосяхи – лосях»). Есть «стихийные формалисты», которые решают однотипные задания одним способом, не обращая внимания на то, что конкретные объекты им незнакомы («Это утка и ее утята, это оленуха и олененок, это бобры и бобрята, это рябчиха и ее рябчитята»).

К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества. Для методики обучения важен вывод о необходимости особого внимания к формированию в среднем и старшем дошкольном возрасте средств и способов словообразования.

### **3.3. Методика формирования грамматического строя речи у дошкольников**

Задачи работы по формированию грамматической стороны речи у детей можно рассматривать в трех направлениях:

1) помочь детям практически освоить морфологическую систему родного языка;

2) помочь детям в овладении синтаксической стороной: учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте;

3) сообщить знания о некоторых нормах образования форм слов – словообразования.

Пути формирования правильной речи:

- создание благоприятной языковой среды, дающей образцы грамотной речи; в связи с этим необходимо повышение речевой культуры взрослых;

- специальное обучение детей трудным грамматическим формам, направленное на предупреждение ошибок;

- формирование грамматических навыков в практике речевого общения;

- исправление грамматических ошибок в речи детей.

Основным средством формирования грамматически правильной речи является обучение, которое проводится на специальных занятиях. Обучение носит характер упражнений и дидактических игр с наглядным материалом или без него (в старших группах). Наглядным материалом могут служить натуральные предметы, игрушки, картинки (см. наглядно-методический альбом О. И. Соловьевой «Говори правильно»). Методы и приемы обучения грамматически правильной речи выбираются на основе знаний возрастных особенностей ребенка (см. книгу для воспитателей детского сада А. Г. Арушановой «Речь и речевое общение детей»).



Итак, первое направление – формирование морфологической стороны речи. Младший дошкольный возраст характеризуется тем, что к трем годам дети овладевают наиболее типичными показателями таких грамматических категорий, как падеж, род, число, время, но не усваивают всего разнообразия этих категорий. На четвертом году жизни ребенок ориентируется на первоначальную форму слова, что связано с активным усвоением категории рода. Наблюдается стремление к сохранению глагольной основы слова (МОЖУ, НЕ ПУСТЮ). Поэтому в младших группах существенное место занимает работа над развитием понимания грамматических форм слова и употреблением их в речи.

Основное содержание работы сводится к обучению изменению слов по падежам, согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов (в, на, за, под, около) и глаголов. Обучение этим грамматическим навыкам осуществляется преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций. Занятия проводятся с игрушками, так как игрушка позволяет проследить за изменением места (на столе, под столом), положения (сидит, стоит), действий (прыгает, играет); называть качества – цвет, форму (мяч синий, маленький; зайчик белый, пушистый), числовые соотношения (кошка одна, а котят много). Для усвоения различных грамматических категорий Е. И. Тихеева рекомендует проводить следующие дидактические игры: «Что изменилось?» (правильное употребление предлогов с пространственным значением), «Прятки» (усвоение предлогов и падежей), «Угадай, чего не стало?» (усвоение формы родительного падежа множественного числа), «Волшебный мешочек» (ориентировка в родовой принадлежности слов, обозначающих различные предметы, спрятанные в мешочке; упражнение в правильном согласовании прилагательного с существительным). Трудные грамматические формы

образует воспитатель, здесь полезно употребить сопряженную речь, а за ней – отраженную.

На пятом году жизни (средний дошкольный возраст) у детей появляется большое количество ошибок, обусловленное усложнившейся структурой речи, но наряду с этим в речи детей наблюдается и увеличение количества правильных грамматических форм.

Формированию грамматических навыков помогают возникающая в этом возрасте потребность говорить правильно, прошлый опыт, развитие у ребенка умений мобилизовать свою память, более осознанно изменять слова, искать правильные формы («Я правильно сказала?»).

Содержание обучения усложняется. С одной стороны, продолжаем учить детей правильно употреблять формы родительного падежа множественного числа существительных, согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже, использовать разные глагольные формы (спряжение глаголов по лицам и числам), осознанно употреблять предлоги с пространственным значением. С другой стороны, в связи с тем, что на данном этапе формирование грамматического строя речи в большей степени, чем раньше, связано с развитием монологической речи, следует учить детей правильно изменять трудные для них слова.

В методике обучения на занятиях особых отличий по сравнению с младшими группами нет. В равной мере применяются и игрушки, и картинки. Часть грамматических форм подлежит усвоению без наглядного материала. Ведущим приемом обучения остается образец, он используется в случаях нетипичного изменения слов с целью предупреждения ошибок. В дидактических играх приводится не одна, а несколько ситуаций, производятся не единичные, а множественные изменения (например, в игре «Угадай, кого не стало?» убирают по две игрушки). Повышаются требова-

ния к четкости и внятности произнесения. Педагог привлекает ребенка к исправлению собственных и чужих ошибок.

Дидактические игры пополняются играми на усвоение категории одушевленности– неодушевленности («Что (кого) видим?»), повелительного наклонения глагола («Мишка, сделай!»). Вводятся словесные упражнения на закрепление категории рода у существительных, согласование прилагательных с существительными, употребление несклоняемых имен существительных, разноспрягаемых глаголов (хотеть и бежать). Например: Большой мальчик. А как можно сказать про девочку? Какая она? Про что (кого) еще можно сказать большой? Большая? Большое?

В старшем дошкольном возрасте завершается усвоение системы родного языка. К шести годам дети усваивают основные закономерности изменения и соединения слов в предложения, согласование в роде, числе и падеже. Затруднение вызывают лишь нетипичные формы. У детей иногда встречаются ошибки в чередовании согласных («Я МСТЮ и МСТЯ моя страшна»), в употреблении существительных в родительном падеже во множественном числе («Не пугай ИНОПЛАНЕТЯНЕЙ»), в образовании повелительного наклонения глаголов (ЕХАЙ, ЛЯЖЬ, ЛОЖЬ, СТЕРИ, ВЫТЕРИ) и сравнительной степени прилагательного и наречия («Эта дорога КОРОТКЕЕ», «Я лицо ВЫТРАЛ СУХЕЕ»). Трудности для ребенка представляют сочетание существительных с числительными (С ДВУМЯМИ детьми), местоимениями (ИХНИЙ двор), употребление причастий (СЛОМАТАЯ, НАРИСОВАТАЯ), глаголов хотеть, бежать, звонить (ОНИ БЕЖАТ, ОН ХОТИТ, ТЕБЕ ЗВОНЯТ).

Усвоение грамматики в этом возрасте облегчается развитием элементов логического, отвлеченного мышления, формированием языковых обобщений.

Задачи этого возрастного этапа: учить детей правильно изменять все слова, имеющиеся в их активном словаре,

воспитывать у ребенка критическое отношение к грамматическим ошибкам в его собственной и чужой речи, потребность говорить правильно. Снижается роль дидактических игр с игрушками, больше используются картинки, словесные дидактические игры и специальные словесные грамматические упражнения.

Второе направление работы – формирование синтаксической стороны речи.

В работе над синтаксисом на первый план выступает задача формирования навыков построения разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание.

Как уже указывалось, речь 3-летних детей ситуативная, поэтому необходимо учить ребенка строить фразы из двух-трех слов (простые предложения). На четвертом году жизни развивается умение строить предложения разных типов – простые и сложные. С этой целью используют картинки, коммуникативные ситуации, дидактические игры, игры-драматизации.

В младшем дошкольном возрасте работа над предложением проходит в такой последовательности: сначала детей учат чувствовать основу предложения (подлежащее и сказуемое), затем распространять и грамматически оформлять простое предложение. Для этого, рассматривая картинку, ребенок учится односложно отвечать на вопросы:

- Что делает девочка? (Прыгает.)

- Что делает кошка? (Мяукает.)

Затем детей учат строить простые предложения путем полных ответов на вопросы:

- Что делает девочка? (Девочка прыгает.)

- Что делает кошка? (Кошка мяукает.)

Распространяем вместе с детьми предложение (задание «закончи предложение»):

- Это кто? (Кошка.)

- Какая кошка? (Кошка пушистая.)

- Что делает пушистая кошка? (Пушистая кошка лежит.)
- Где лежит пушистая кошка? (Пушистая кошка лежит на ковре.)

В младшей группе детей учат также распространять предложения за счет однородных членов предложения, чуть позже – употреблять обобщающие слова (мебель, овощи, фрукты).

Формирование синтаксической стороны речи у детей пятого года жизни (средний дошкольный возраст) связано со становлением монологической связной речи. В речи ребенка увеличивается количество простых распространенных и сложных предложений. В связи с этим дети не всегда правильно строят предложение, нарушают порядок слов, употребляют по два подлежащих (Папа и мама они пошли к тебе), переставляют слова, опускают или заменяют союзы, мало используют определений и обстоятельств (см. об этом выше).

В содержание обучения входит закрепление умений правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, использовать в речи простейшие сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Продолжается работа над грамматическим оформлением предложения и его распространением. Для этого активно знакомим ребенка с глагольной лексикой. Продолжаем учить составлять словосочетания, отвечать на вопросы полным ответом. Овладение навыками построения сложных предложений требует осмысления значений союзов сочинения и подчинения. С этой целью необходимо активизировать в речи детей сочинительные союзы (а, но, и, или, да, то-то) и подчинительные союзы (что, чтобы, потому что, если, когда, так как). Вводятся союзы в речь путем упражнений, в которых требуется отвечать на вопросы целым предложением или закончить предложение (дети пошли в школу, чтобы...; почему птицы осенью улетают на юг? и т. п.).

В старшем дошкольном возрасте значительно совершенствуется синтаксическая сторона речи. Дети в основном правильно строят простые распространенные предложения с однородными членами, с обособленными оборотами, используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, прямую речь, употребляя соединительные, противительные и разделительные союзы. Речь детей характеризуется большей связностью, отсутствием зависимости от наглядной ситуации, то есть контекстностью.

Содержание обучения по-прежнему включает формирование умений строить простые и сложные предложения, употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью.

Используются описанные выше дидактические игры, словесные упражнения, коммуникативные ситуации, художественные тексты, в содержание которых включается еще и подбор однородных определений для согласования, добавление придаточных предложений, построение предложений с глаголами сослагательного (условного) наклонения, упражнения на составление предложений с правильным употреблением предлогов. Задание дополнить сложное предложение можно провести, используя игру «Размытое письмо», «Письмо заболевшему другу» (Е. И. Тихеева). При пересказе литературных текстов дети используют прямую и косвенную речь.

Третье направление – формирование способов словообразования.

Для самостоятельного словообразования особенно важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное. Поэтому необходимо развивать речевой слух детей, обогащать их знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно обогащать словарь детей, прежде всего мотивированными словами, а также словами всех частей речи.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать механизм словообразования и научиться им пользоваться.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают суффиксальный способ словообразования (названия детенышей животных, посуды) и приставочный способ образования глаголов (ходить – заходить – уходить), а также образование глаголов от звукоподражательных слов (уточка – кря-кря-кря – крякает).

В среднем дошкольном возрасте проводится обучение разным способам словообразования слов, относящихся к разным частям речи.

Детей учат соотносить названия животных и их детенышей, вводятся наименования животных, названия детенышей которых образовано супплетивным способом (от другой основы): у лошади – жеребенок, у коровы – теленок, у овцы – ягненок, у свиньи – поросенок. Ребенку объясняют также, что не у всех детенышей животных есть свое наименование: у жирафа – детеныш жирафа, у обезьяны – детеныш обезьяны. В средней же группе детям на примерах показывают, что одно словообразовательное значение могут иметь разные по звуковому составу морфемы одного вида. Демонстрировать это можно на примере слов, обозначающих посуду: сухарница, сахарница, хлебница (суффикс -НИЦ-); солонка, масленка (суффиксы -ОНК-, -ЕНК-); чайник, кофейник (суффикс -НИК).

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется знакомить детей с типичными способами словообразования. Закрепляются грамматические навыки, полученные на предыдущих возрастных этапах, и дети переходят к более сложной задаче – образованию названий профессий от слов разных частей речи (часовщик, строитель, сапожник, билетер, библиотекарь), а также названий лиц женского и мужского пола от глаголов с помощью разнообразных суффик-

сов (заступник, драчун, шалуня, летчица, умница). Ребенок учится вычленять части слова, осмыслять их значение. Одна из задач – научить детей разным способам образования степеней сравнения прилагательных. Сравнительная степень образуется с помощью суффиксов -ЕЕ, -ЕЙ, -Е (синтетический способ) и при помощи слов БОЛЕЕ или МЕНЕЕ (аналитический способ): чистый – чище – более чистый. Превосходная степень образуется с помощью суффиксов -ЕЙШ-, -АЙШ- (синтетический способ) и при помощи слов САМЫЙ или НАИБОЛЕЕ (аналитический способ): высочайший – самый высокий. В этом возрасте детей знакомят со «словами-родственниками» (однокоренными словами): береза, березовый, подберезовик. Дается представление о том, что слова-родственники должны иметь одинаковую часть и быть связаны по смыслу.

Формирование грамматической стороны речи ребенка – постоянный непрерывный процесс. Это соответствует психофизиологическим основам развития грамматического строя детской речи. Поэтому следить за речью детей нужно не только на всех занятиях, но и в процессе их повседневной жизни. Как считает А. М. Бородич, неисправленная грамматическая ошибка – лишнее подкрепление неправильных условных связей не только у говорящего в этот момент ребенка, но и у слушающих его детей.

Однако грамматическая работа с детьми дошкольниками не может и не должна рассматриваться только как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языко-



вых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми (А. Г. Арушанова).

Особо отметим, что формирование у старших дошкольников начальных лингвистических знаний и представлений о слове как основной единице языка, о словесном составе предложения имеет значение в период подготовки детей к обучению грамоте, когда формируются умения в отборе слов, произвольного осознания построения высказывания.

### **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

#### **Тема: Особенности усвоения детьми разных возрастных групп грамматического строя речи**

1. Содержание понятий «грамматически правильная речь», «формирование грамматически правильной речи», «словотворчество».

2. Опишите особенности овладения морфологической стороной русского языка. Опишите детские «ошибки», раскройте их причины.

3. Опишите особенности овладение дошкольниками грамматическими правилами и грамматической нормой.

4. Расположите в правильной последовательности этапы усвоения грамматики детьми: а) использование грамматического средства в своей речи; б) понимание смысла сказанного; в) оценивание грамматической правильности речи; г) самостоятельное образование новых слов по аналогии со знакомыми.

5. Опишите методику формирования умения говорить предложениями на занятиях по развитию связной речи.

6. Определите правильную последовательность усложнения в строении предложений у детей дошкольного возраста: а) сложносочиненное предложение; б) слова-

предложения; в) сложноподчиненное предложение; г) предложение, состоящее из 3-4 слов; д) простое предложение, осложненное однородными членами.

7. Раскройте особенности детского словотворчества: причины словотворчества, особенности детских новообразований.

8. Подготовьте реферативное сообщение по книге К. И. Чуковского «От двух до пяти лет» о словотворчестве детей.

**Тема: Методика формирования навыков  
грамматически правильной речи  
у детей дошкольного возраста**

1. Опишите задачи работы воспитателя в области формирования грамматической правильности речи детей.

2. Подберите из методической литературы или составьте самостоятельно несколько игр, 1) направленных на образование форм родительного падежа множественного числа существительных; 2) на усвоение родовой принадлежности существительных; 3) на спряжение глаголов; 4) на усвоение и активизацию предлогов и наречий; 5) на умение правильно употреблять несклоняемые имена существительные.

3. Подготовьте сообщение по статье И. Тюриковой «Роль дидактических игр и упражнений в формировании грамматически правильной речи детей» // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 2, 3.

4. Прочитайте фрагмент занятия, посвященному формированию грамматического строя речи в подготовительной группе.

*Таблица 6*

**Фрагмент занятия**

Деятельность педагога	Деятельность учащихся
- Сейчас я буду называть профессии людей, а вы скажете, что эти люди делают?	

<p>Называются: пианист, скрипач, писатель, строитель, учитель, машинист, танкист.</p> <p>- Как вы думаете, может ли писатель учить играть на скрипке? Можно ли его назвать скрипачом?</p> <p>- Но в некоторых случаях можно сказать так: «Этот писатель хорошо играет на скрипке, он мог бы стать талантливым скрипачом».</p> <p>- Подумайте и скажите, как называю писателя его дети?</p> <p>- А когда он помогает друзьям, как его можно назвать?</p> <p>- Как его называют, когда он приходит в библиотеку читать книги?</p> <p>- А когда он утром делает зарядку и бежит по парку, можно его назвать бегуном?</p> <p>- А если писатель, серьезно занимается спортом; выступает в соревнованиях, можно ли назвать его бегуном?</p> <p>- Умеют ли писать ваши папы и мамы? А пианисты, строители, учителя? Кого из них можно назвать писателем? Почему?</p> <p>- Что обычно пишут грамотные люди?</p> <p>- А что пишут писатели?</p> <p>- Можно ли назвать писателем строителя, который часто пишет письма своему товарищу?</p> <p>А если строитель пишет книгу о труде и людях труда, о строительстве новых городов?</p> <p>Кого мы называем писателем?</p>	<p>- Нельзя, потому что это для него не профессия.</p> <p>- Папа.</p> <p>- Помощником.</p> <p>- Читателем.</p> <p>- Нельзя, потому, что – бегун не всякий, кто бежит, а только спортсмен.</p> <p>- Никого.</p> <p>- Письма, открытки, записки.</p> <p>- Литературные произведения, рассказы, сказки, повести, стихи.</p> <p>- Этого строителя по праву можно назвать писателем.</p> <p>- Писатель – человек, который пишет произведения художественной литературы.</p> <p>-Я хочу...</p>
--	--

<p>- Кто-нибудь из вас хочет быть писателем? А кем хочешь быть ты?</p> <p>Спроси у своего соседа, кем он хочет быть?</p> <p>- Кем хотите быть вы? Как сказать о желании Лены и Тани стать артистками?</p> <p>Кто хочет быть летчиком? Как вы скажете о своем желании?</p> <p>- А я хотела бы стать художником? А вы, Саша и Ваня, хотите? А ты, Оля, хочешь? Вот оказывается, я хочу быть художником, и Оля хочет, и ее друг Валя хочет, и Саша с Ваней хотят быть художниками.</p>	<p>- Кем ты хочешь быть...</p> <p>- Они хотят быть...</p> <p>- Мы хотели бы быть...</p>
---	---

Определите задачи, которые ставил воспитатель. Выделите и назовите этапы работы, оцените выбор приемов обучения.

5. Составьте аннотированный библиографический список статей из научно-методических журналов («Дошкольники», «Детство. Педагогический альманах», «Дошкольное воспитание», «Дошкольное образование»: прил. к газ. «Первое сентября»), посвященных проблеме обучения, которыми пополнилась Ваша методическая копилка.

6. Разработайте конспект занятия, одна из целей которого – формирование навыков грамматически правильной речи.

### **Тема: Методика предупреждения и преодоления грамматических ошибок**

1. Опишите методику предупреждения и преодоления грамматических ошибок

2. Роль общения и дидактических игр в преодолении трудностей освоения детьми грамматических норм русского языка.

3. Представьте, что ребенок в вашей группе допускает ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных. Назовите дидактические игры и упражнения, которые помогут ребенку усвоить способы словоизменения существительных. Подумайте, на каком содержании вы будете проводить эту работу в младшем дошкольном возрасте, в старшем дошкольном возрасте?

Ребенок старшего дошкольного возраста редко пользуется сложными предложениями. Какие рекомендации вы можете дать для работы с этим ребенком?

Ребенок среднего дошкольного возраста употребляет слова «хороше́е», «хуже́е». Объясните возможную причину возникновения такой грамматической ошибки и укажите, как ее устранить.

Ребенок среднего дошкольного возраста изменяет несклоняемые имена существительные «пальта», «кино». Дайте рекомендации для работы с этим ребенком.

4. Технология формирования грамматического строя речи дошкольников.

Предложите по одной организованной образовательной деятельности направления на решения задач развития грамматически правильной речи у детей дошкольного возраста:

- в различных видах игр (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные и т. д.);
- чтение и обсуждение программных произведений разных жанров;
- рассматривание и обсуждение предметных и сюжетных картинок, иллюстраций к знакомым сказкам и потешкам, игрушек, эстетически привлекательных предметов (деревьев, цветов, предметов быта и пр.);
- в лексическом упражнении;

- продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) по замыслу, на темы народных потешек, по мотивам знакомых стихов и сказок и т. д.;
- на занятиях учебно-развивающего характера по развитию словаря (старшая и подготовительная к школе группа);
- на занятиях учебно-развивающего характера по развитию связной речи (старшая и подготовительная к школе группа).

Предложите по одной образовательной деятельности при проведении режимных моментов направления на решения задач развития грамматически правильной речи у детей дошкольного возраста:

- ситуативные беседы при проведении режимных моментов;
- развитие трудовых навыков через поручения и задания, дежурства, навыки самообслуживания;
- свободные диалоги с детьми в играх, наблюдениях, при восприятии картин, иллюстраций;
- ситуативные разговоры с детьми.

При выполнении этого задания можно воспользоваться следующим алгоритмом:

- тема занятия (название дидактической игры);
- цель занятия (игры);
- место образовательной ситуации в ходе занятия или режимных моментов;
- решаемая задача по-грамматически правильной речи;
- описание образовательной ситуации.

### **Тема: Обследование уровня усвоения дошкольниками грамматического строя речи**

1. Соберите материал, отражающий грамматические ошибки детей и взрослых. Правила оформления материала:

каждое высказывание записывается на отдельной карточке, где указывается возраст говорящего, причина грамматической ошибки, пути ее ликвидации.

Например:

В домике много дверков.

(Катя, 5 лет).

Данная ошибка связана с тем, что дети овладевают прежде всего законами языка. Поэтому использована форма на -ов как более частотная. Исправление: введение в речь детей правильной формы: В домике много дверей.

2. Приготовьте краткую характеристику усвоения дошкольниками грамматического строя речи в любой возрастной группе. Объект анализа – либо усвоение детьми морфологических навыков, либо усвоение синтаксиса (на выбор). К эксперименту привлекаются 5-6 детей.

Примерная схема описания усвоения грамматических форм детьми среднего и старшего дошкольного возраста:

*Таблица 7*

Результаты обследования грамматического строя речи  
(морфологическая сторона речи)

Грамматическая форма	Оценка ответов			
	правильные	правильные, но не всегда	использует неверную форму	использует форму другого слова
Форма родительного падежа множественного числа имен сущ.				
Матрешка	Матрешек			
Лопата			лопатов	
Варежка				рукавичек
Глагольные	Езжай			

формы накло- нений: (езжай, он бежит, они бегут)				
			бежи	
Родительный падеж сущ. в форме мн. числа, обозна- чающих жи- вотных				
Ягнят	ягненков ягнят			
Поросят				хрюшек
Использование несклоняемых сущ. (кофе, пальто)				
			пальто в пальта	

Анализируя синтаксический строй речи детей данного возраста, обратите внимание на умение детей согласовывать слова в предложения, использовать при составлении рассказов распространенные простые предложения, на особенности построения сложных предложений, на использование прямой и косвенной речи.

Примерная схема описания овладения синтаксическим строем речи детьми старшего дошкольного возраста:

*Таблица 8*

Результаты обследования грамматического строя речи  
(синтаксическая сторона речи)

Фамилия, имя ребенка	Использует только простые предложения	Использует сложные предложения, правильно их строит	Правильно передает чужую речь



## Рекомендуемая литература

### Основная

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000.

2. Арушанова, А. Г. Дошкольный возраст: формирование грамматического строя речи [Текст] / А. Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 9. – С. 58.

3. Арушанова, А. Г. Грамматические игры и упражнения (младший дошкольный возраст) [Текст] / А. Г. Арушанова, Г. И. Николайчук // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 2-4.

4. Беляковская, Н. Н. Учим ребенка говорить: здоровьесберегающие технологии [Текст] / Н. Н. Беляковская, Л. Н. Засорина, Н. Ш. Макарова. – М. : Сфера, 2009.

5. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / А. М. Бородич. – М., 1981. – С. 120-127.

6. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 260-274.

7. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада [Текст] / В. В. Гербова // Планы занятий. – М. : Мозаика – Синтез, 2007. – 112 с.

8. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада [Текст] / В. В. Гербова // Планы занятий. – М. : Мозаика – Синтез, 2008. – 112 с.

9. Кони́на, М. М. Некоторые вопросы обучения детей 3-5 лет грамматически правильной речи [Текст] / М. М. Кони́на // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 283-290.

10. Тамбовцева, А. Г. Формирование грамматического строя речи [Текст] / А. Г. Тамбовцева // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984. – С. 105-123.

11. Тамбовцева, А. Г. Формирование структуры предложений (средний дошкольный возраст) [Текст] / А. Г. Тамбовцева // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 2.

12. Тамбовцева, А. Г. Взаимосвязь речетворчества и умственного развития [Текст] / А. Г. Тамбовцева // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 290-299.

13. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 6-7 лет [Текст]. Программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Издательский центр «Вентана – Граф», 2009.

14. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей в детском саду [Текст] / О. С. Ушакова. – М., 2002.

15. Шорохова, О. А. Речевое развитие ребенка [Текст] / О. А. Шорохова. – М. : Сфера, 2009.

16. Ядэшко, В. И. Развитие речи детей от трех до пяти [Текст] / В. И. Ядэшко. – М., 1966.

### **Дополнительная**

1. Калмыкова, Л. Работа по формированию грамматического строя речи [Текст] / Л. Калмыкова // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 1.

2. Лямина, Г. М. Особенности грамматического строя речи у маленьких [Текст] / Г. М. Лямина // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 8.

3. Негнивицкая, Е. И. Язык и дети [Текст] / Е. И. Негнивицкая, А. М. Шахнарович. – М., 1981. – С. 37-55.

4. Соловьева, О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду [Текст] / О. И. Соловьева. – М., 1966. – С. 93-95.

5. Соловьева, О. И. Альбом по развитию речи «Говори правильно» [Текст] / О. И. Соловьева. – М., 1966.

6. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л. П. Федоренко [и др.]. – М., 1984. – С. 107-123.

7. Эльконин, Д. Б. Развитие речи [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. – М., 1974. – С. 134-158.

## **ГЛАВА 4. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **4.1. Понятие связной речи.**

#### **Лингвистическая природа связной речи**

В период дошкольного детства ребенок овладевает единицам всех уровней системы языка, в том числе текстом. Это самая сложная единица не только синтаксического уровня системы языка, но и языковой системы в целом. Общепринятого определения понятия «текст» в лингвистике пока не существует. Тем не менее лингвисты чаще всего ссылаются на определение, данное И. Р. Гальпериным: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, состоящее из названия (заголовка), ряда особых единиц (слов, словосочетаний, предложение, абзацев), объединенных разными типами связей (лексической, грамматической, стилистической, логической), имеющее определенную целенаправленность и установку».

В качестве наиболее существенных признаков текста исследователи обычно называют тематическое единство, стилевое единство, наличие таких элементов композиции, как зачин, развитие и основная часть. Единство текста обеспечивается текстообразующими факторами. Еще одним из основных признаков текста является коммуникативная целеустановка. В лингвистике существует несколько терминов, определяющих это понятие: «идея», «целенаправленность», «основная мысль». В методической литературе используется термин «основная мысль». Основная мысль – то главное, что автор хочет сказать в своем произведении. Она проходит красной нитью через весь текст и выступает в качестве организующего смыслового стержня.

С учетом количества создателей текста различают тексты диалогические и монологические, а также полилог, с

учетом функции текста – описание, повествование, рассуждение.

С точки зрения лингвистики, диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления.

В диалоге речь может быть неполной, сокращенной, и иногда фрагментарной. Для него характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связанность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Можно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых форм общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л. П. Якубинский).

Что касается монологической речи – это связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Для монолога характерны: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность; связность монолога обеспечивается одним говорящим (Л. В. Щерба).

Несмотря на то, что диалог и монолог имеют существенные различия, они взаимосвязаны друг с другом. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного). Взаимосвязь диалогической и монологической речи важно учитывать в методике обучения детей родному языку.

Навыки и умения, приобретенные в диалогической речи, являются основой овладения монологом. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Этому помогает и связность диалога: последовательность реплик, обусловленная темой разговора, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем детстве формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно.

Доказано, что язык занимает чрезвычайно важное место в развитии ребёнка. Только через родной язык дитя входит в мир окружающих его людей. Хорошее знание языка ребёнку необходимо для общения и взаимодействия с окружающими, изучения других предметов; овладения программой детского сада, а в последующем – школы. При этом речь выступает одним из важнейших средств коммуникации и проявляется в дошкольном возрасте, прежде всего, в диалогах и полилогах, в которых говорящие обмениваются мыслями, ставят уточняющие вопросы друг другу, обсуждая предмет разговора. Постепенное совершенствование и усложнение содержания и формы диалога и полилога позволяет включать в них сначала элементы, а затем и полноценные монологи описательного и повествовательного характера, а также элементы рассуждений.

Развитие диалогической, полилогической и монологической речи требует формирования следующих составляющих:

- собственно речи (её фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов);
- речевого этикета (элементарные нормы и правила вступления в разговор, поддержания и завершения общения);
- невербальных средств общения (адекватное использование мимики и жестов).

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Это определяется прежде всего той ролью, которую выполняет связная речь:

- является предметом изучения и обучения ему;
  - является средством познания других сведений о языке.
- Речь считается связной, если для нее характерны:
- содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);
  - точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, наиболее подходящих к данному содержанию);
  - логичность (последовательное изложение мыслей);
  - ясность (понятность для окружающего);
  - правильность, чистота, богатство (разнообразие).

Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Огромное влияние связная речь оказывает на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

Акцентируя внимание на активной роли ребенка в процессе создания текста, методика развития речи для называния монологического текста использует термин «рассказ» и предлагает иные основания для классификации детских рассказов. Рассказы классифицируются с учетом материала, на основе которого они создаются:

- рассказы, создаваемые с опорой на зрительно воспринимаемый материал (описание игрушки, предметов, картины);
- рассказы, создаваемые с опорой на память и воображение (рассказы из личного опыта, творческие рассказы).

Соотнося данную классификацию с функциональными типами текста, отмечаем, что дошкольники овладевают описательными и повествовательными текстами. Описание – это специальный текст, который начинается с общего определения и названия предмета или объекта; затем идет перечисление признаков, свойств, качеств, действий; завершает описание итоговая фраза, дающая оценку предмету или высказывающая отношение к нему. Для текстов-описаний чаще используется лучевая связь: сначала характеризуется объект, а затем каждое его качество или признак предмета. Повествование – это развитие сюжета, развертывающегося во времени и логической последовательности. Основное назначение повествования передать развитие действия или состояния предмета, которое включает следующие друг за другом события, сценки, картинки. Схема повествования должна быть выдержана четко: начало, середина, конец.

#### **4.2. Особенности развития диалогической речи в дошкольном возрасте**

В свое время Ф. А. Сохин утверждал, что «связность монологической речи начинает формироваться в недрах диалога», первые диалогические реплики являются основ-



ной формой речевого общения, «диалог – первая школа развития связной речи ребенка» (Ф. А. Сохин).

Овладение дошкольником связной речью начинается с диалога, что обусловлено собственными признаками диалогической речи и тем, что диалог реализуется прежде всего в разговорно-обиходной речи, т. е. в том стиле речи, которым овладевает дошкольник, в ситуации бытового общения. Первоочередность в овладении диалогом связана со следующими признаками: непосредственным контактом собеседников, возможностью использования невербальных средств в процессе общения, неполнотой высказывания, что компенсируется первыми из названных признаков.

В лингвистических исследованиях (М. М. Бахтин, Е. А. Брызгунова, Л. П. Якубинский) описаны функциональные признаки различных диалогических реплик. Вопросительная реплика используется для запроса информации (Какие игрушки мы сегодня возьмем на прогулку?). Ответные высказывания отвечают за запрошенную информацию (Кукольные коляски и машинки). Функция сообщения реализует информирование собеседника о новых фактах, здесь могут выражаться различные чувства (Какие сегодня все дети нарядные!), намерения (Сегодня мы с вами будем сравнивать диких и домашних животных), желания (Я очень хочу, чтобы мои дети научились накрывать на стол) и т. д. В свою очередь, собеседник реагирует определенными репликами, где могут также отражаться мнения, чувства. Широко в диалогах используется реплика-побуждение, которая может выражаться в виде приглашения (Я приглашаю вас в игру), совета (Будет лучше, если вы будете подходить не сразу, а по одному), просьбы (Помогите мне, пожалуйста, раздать карандаши), предложения (Я предлагаю сегодня почитать эту книгу), запрещений (Нельзя обижать девочек) и т. д. Собеседник на реплику-побуждение может отреагиро-

вать ответным действием или отказом от его выполнения (М. М. Бахтин, Е. А. Брызгунова, Л. П. Якубинский).

Овладение различными репликами требует от дошкольника умение пользоваться инициативными и ответными репликами, поэтому основная цель развития диалогической речи у дошкольников – научить пользоваться диалогом как формой общения.

Л. П. Якубинский считает ведение диалога «разновидностью человеческого поведения», где отражаются правила очередности обмена репликами, тематическая связь высказываний, отношение между собеседниками), поэтому недопустимо сводить задачи обучения диалогу лишь к освоению вопросно-ответной формы. Н. А. Стародубова выделила целый ряд умений, среди которых:

- умение активно вступать в контакт с собеседником, быстро реагировать на реплики, пользуясь различными их видами (вопрос, сообщение, дополнение, просьба, предложение и т. д.);

- умение беседовать на различные темы, поддерживать разговор на предложенную тему, не отвлекаться от нее, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора;

- умение говорить спокойно, с умеренной громкостью, доброжелательным тоном;

- владение разнообразными формулами речевого этикета, употребления их без напоминания (во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику, не говорить с полным ртом; не вмешиваться в разговор взрослых);

- умение использовать мимику и жесты;

- умение общаться в паре, группе из трех-пяти человек, в коллективе (Н. А. Стародубова).

Каковы особенности становления диалога в период раннего и дошкольного возраста?

На первом году жизни первые речевые проявления являются подготовительным этапом формирования речи. Эмоциональное общение взрослого и ребенка способствуют тому, что возникают первые ответные голосовые реакции. Здесь надо отметить, что исследователи отличают крик ребенка от ответной реакции на общение со взрослым. Крик в этот возрастной период представляет собой реакцию на неблагоприятное состояние.

С трех месяцев последовательно появляются: гукание (короткие сочетания согласных и гласных), гуление (растянутые гласные), около полугода – лепет (изолированные и повторяющиеся слоги с твердыми, позже с мягкими согласными). Первых два речевых комплекса являются произвольными, в отличие от них, лепетная речь малыша уже может контролироваться слухом. На этом этапе взрослый обеспечивает речевой образец, имитирует за ребенком звуковые комплексы и добивается умения повторять. В дальнейшем этот уровень подражания станет важным средством овладению речью. Необходимо соблюдать некоторые условия: взрослый должен находиться в пределах видимости ребенком; сначала необходимо добиваться повторения тех звуков, которые присутствуют в речевой практике малыша, постепенно прибавляются сходные по акустическому и артикуляционному укладу звуки.

К концу года в речи ребенка появляются первые слова-слоги, в том числе, упрощенные слова. Сначала ребенка необходимо понимать слово, затем произвольно повторять за взрослым с обязательным восприятием предмета, и наконец, во время игр, поручений ребенок может употребить слово осмысленно.

Включение дошкольника в диалог со взрослым начинается в раннем детстве, когда ребенок реагирует на обращение к нему взрослого, как преддверие диалога ребенка и взрослого можно рассматривать словесные поручения, ко-

гда дошкольник включается в общение со взрослым, но при этом отсутствуют словесные реакции ребенка: по указанию взрослого ребенок приносит игрушку, кивает или отрицательно качает головой в ответ на предложение взрослого и т. п. Текст при этом минимален: реплика взрослого и невербализованная реакция ребенка.

Включение ребенка в диалог с использованием языкового материала наблюдается к двум годам, когда ребенок начинает отвечать на вопросы взрослого: как тебя зовут? где у Анечки мама? В дальнейшем ребенок все активнее включается в диалог. Ведущая роль в этом диалоге принадлежит взрослому, диалог строится по репродуктивному типу: большинство реплик взрослого построены таким образом, что в них уже дан материал для ответа: Катя кушала кашку?, однако благодаря такому диалогу ребенок наблюдает один из важнейших признаков текста – наличие связи между отдельными высказываниями. Овладению диалогом в этом возрасте способствует и обращение к художественной литературе, авторским и фольклорным текстам, построенным по типу диалога.

Овладение ребенком на третьем году жизни когнитивной функцией языка приводит к тому, что ребенок начинает проявлять инициативу к разговору со взрослым, спрашивать о чем-либо взрослого, сообщать что-либо взрослому, но по-прежнему текст либо состоит из двух реплик, либо ведущая роль в его создании принадлежит взрослому. Для развития диалогической речи в этом возрасте в качестве основных приемов, как и ранее, используется разговор с ребенком, совместное рассказывание стихотворных диалогов, когда ребенок проговаривает реплики за одно определенное лицо. Взрослый в общении с ребенком использует и монологическую речь: рассказывает ребенку сказки, читает стихи, составляет описательные рассказы, описывая игрушки, животных, окружающие предметы. Например: Смотри, какой

зайка беленький. У зайки длинные ушки, короткий хвост. В этих рассказах также использует договаривание, и таким образом ребенок включается в составление рассказа.

На четвертом году жизни уровень владения диалогической речью существенно изменяется. Ребенок начинает активно участвовать в диалоге, стремится к разговору со взрослым, задает вопросы, удовлетворяя свое стремление получить информацию об окружающем мире, реализуя когнитивную функцию языка: У бегемота есть мама? А где у воробья уши? Однако по-прежнему логически связаны между собой две реплики: больший объем текста ребенку недоступен. В силу особенностей внимания и памяти ребенок порой не выслушивает ответ взрослого даже на заданный им же вопрос.

В этом возрасте у ребенка появляются первые рассказы, например: Бабушка, папа ругал. Тузик большой, ав-ав. Я плакал. Очевидно, что без дополнительных вопросов подобный текст понять невозможно: в нем нет связности, логичности, композиционной структуры, присущей тексту, но уже самостоятельно определяется тема рассказа «Ребенок испугался собаки», появляются попытки выстроить сюжет, соотнести сюжет с определенными действиями участников события: Тузик залаял. Ребенок испугался и заплакал. Папа ругал собаку. Тематика рассказов определяется событиями, вызвавшими у ребенка больший эмоциональный отклик, в рассказе ребенок также пытается передать эмоциональное состояние и эмоциональное отношение.

Для развития диалогической речи в старшем дошкольном возрасте можно использовать разнообразные методы. Перечислим некоторые из них:

- разговор воспитателя с детьми. Разговаривать с детьми можно по любому поводу, в разное время, коллективно и индивидуально. Содержание разговоров служит жизнь детей

в детском саду и дома, их игры и развлечения, уход за животными и растениями, поступки детей, книги и т. д.;

- чтение литературных произведений. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очередности, усвоить разные виды интонации, помочь в развитии логики разговора;

- словесные поручения. Можно дать ребенку сходить в соседнюю группу за книгой, показать новому ребенку игрушки, передать что-либо родителям. Воспитатель просит повторить поручение, что необходимо для усвоения информации и ее лучшего запоминания. После выполнения поручения рекомендуется узнать, как он с ним справился;

- речевые ситуации, направленные на формирование навыков составления диалогов. Например, воспитатель предлагает такую ситуацию:

К тебе на день рождения пришли друзья. Какими словами ты их встретишь? Как ты поблагодаришь их за подарок? Когда лучше посмотреть подарок? Как ты будешь с ними прощаться? Какие слова скажешь?

- сюжетно-ролевые игры, где правила ведения диалога определяются принятой социальной ролью;

- на занятиях ведется подготовка детей к учебному диалогу: дети учатся отвечать на вопрос педагога развернутым, полным, аргументированным ответом.

#### **4.3. Обучение различным видам рассказывания детей дошкольного возраста**

У ребенка появляется потребность в развернутом высказывании, поэтому на четвертом году жизни педагог учит дошкольника составлению описательных рассказов, в первую очередь, **по игрушке**. Критерии отбора материала для описательных рассказов: описываются игрушки, изоб-

ражающие предметы, хорошо знакомые ребенку, выполненные так, что вызывают у ребенка положительный эмоциональный отклик, не содержащие большого количества деталей. Обучение составлению описательного рассказа начинается с обучения детей рассматриванию. Благодаря рассматриванию дошкольник учится дифференцировать и отбирать сенсорную информацию, соотносить сенсорно воспринимаемое со знаками системы языка, учится обозначать это сенсорно воспринимаемое. В процессе рассматривания педагог задает вопросы. В зависимости от того, какую мыслительно-речевую задачу выдвигает вопрос, его можно отнести к репродуктивным или поисковым вопросам (Е. И. Радина).

- прямые («Какого цвета цыпленок?»);
- подсказывающие искомые признаки («Ребята, вы не видели желтого игрушечного цыпленка?»);
- поисковые («Почему зайчика назвали Ушастиком? Почему щенка назвали Чернышом?»);
- побуждающие к сравнению, метафоре («Что напоминают лапки утенка?») (Н. . Стародубова).

Отбор вопросов таков, что они определяют содержание будущего рассказа, сам или с помощью детей отвечает на эти вопросы: Ребята, кто сегодня к нам пришел в гости? – Котенок. – Верно, к нам в гости пришел котенок. А какая у котенка шерстка? – Мягкая, пушистая. – У котенка мягкая, пушистая шерстка и т. д.

Обучению детей рассказу-описанию предшествует подготовительная работа. Ее цель – развитие наблюдательности у детей, достижение ими уровня речевого развития, необходимого для составления рассказов (формирование лексического запаса речи, развитие и закрепление навыков построения предложений, коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий).

Занятия по описанию начинаются с рассматривания предметов, т. е. сенсорного обследования, включающего:

- восприятие предмета в целом;
- вычленение его характерных особенностей;
- определение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга (выше, ниже, слева, справа и т. д.);
- вычленение более мелких частей или деталей предмета и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям;
- повторное целостное восприятие предмета.

Следовательно, важнейшие условия овладения дошкольником рассказыванием: наличие жизненного опыта как материала для рассказа, наличие эмоционального отклика на этот опыт, наличие необходимого словаря. Именно эмоциональный отклик на содержание рассказа связываем с таким компонентом речевой деятельности, как мотив: без мотива включение детей в рассказывание трудно и практически невозможно.

Исследователь (В. В. Гербова, С. Г. Доронова, Л. С. Славина и др.) предложили игровой тип мотивации, ставящий ребенка в позицию естественного помощника или защитника персонажа, которые по какой-то причине попадает в затруднительное положение (например: помочь кошке найти котят, которые потерялись).

Мотивом может служить стремление ребенка участвовать в игре. В. В. Гербова предложила дидактические игры сюжетно-ролевого характера («Выставка овощей»), в которой предполагается выполнение определенной роли, связанной с необходимостью описать тот или иной предмет. Мотивом может быть желание получить игрушку (игра «Магазин игрушек»). Игрушку продадут только в том случае, если о ней будет составлен подробный, интересный рассказ.



Эти условия значимы для овладения не только описательным рассказом, где первое условие даже явно не проявляется, а всеми видами рассказывания.

Результатом рассматривания является рассказ педагога, небольшой по объему, четкий, с доступной для детей системой выразительных средств. Можно предложить повторить рассказ детям с наиболее развитой речью. Подобное обучение ориентировано на репродуктивное воспроизведение текста взрослого, что актуально для детей данного возраста: благодаря образцу дети начинают осознавать особенности рассказа-описания, пополняется их словарь, формируется грамматический строй речи. На более поздних этапах, когда дети овладели рассматриванием, педагог использует такой прием, как план рассказа – несколько вопросов, отражающих последовательность будущего рассказа. Некоторые усложнения появляются и при повторении детьми рассказа: описываемая игрушка дополняется новой деталью. Таким образом, рассматривание, образец рассказа педагога, план рассказа – все эти приемы должны обеспечить появление таких речевых умений, как умение определить тему рассказа, отобрать материал для рассказа, представить его в определенной последовательности. При обучении описательным рассказам детей четвертого года жизни используется также рассматривание иллюстраций, когда дети с помощью педагога описывают литературного героя, разговор с детьми, когда ребенок учится отбирать материала в соответствии с заданным вопросом.

Обучение описательным рассказам продолжается и в среднем дошкольном возрасте. Для этого используются план, образец рассказа педагога. В качестве объекта описания используются не только игрушки, но и натуральные предметы, рассказы удлиняются за счет указания на свойства и качества этих предметов, материал, из которого сделаны эти предметы, для описания игрушек берется не одна

игрушка, а две сопоставимые: Эту куклу зовут Аня, а эту Катя. У Ани светлые волосы, а у Кати темные и т. д., что делает рассказ детей более самостоятельным. Вопросы, план педагога обращают внимание детей на композиционные особенности текста: О какой игрушке мы будем сегодня рассказывать? Какие у куклы волосы? Какие глаза? Какое платье? Как можно играть с куклой?, – ребенок видит начало и завершение рассказа. Меняется в данном возрасте и мотивация: наряду с мотивами, обусловленными эмоциональным состоянием ребенка, педагог начинает использовать «внешние» мотивы: расскажем Мишутке, кукла послушает, как интересно мы о ней расскажем.

В среднем дошкольном возрасте начинаем учить детей и другому виду рассказов по восприятию – **рассказыванию по картине** (это разновидность рассказа по восприятию). Этот вид рассказывания сложнее предыдущего, так как при рассматривании картины ребенок вместо реального предмета или группы предметов, воспринимает лишь с помощью зрения отраженный образ предмета или сюжета в зримых, в известной мере условных образах (не ощущается объем предмета, величина его условна и может быть более или менее реальной).

Выделяют следующие виды занятий с картинами:

- составление рассказов по предметной картинке;
- составление рассказов по сюжетной картине;
- составление рассказов по пейзажной картине.

Занятия по обучению детей описанию предметной картины строятся аналогично занятиям по описанию игрушек (предметов). Обучение начинается с рассматривания картины, так как при восприятии картины у дошкольников отсутствует целостное восприятие: они перечисляют отдельные лица, их действия, отдельные детали картины. Поэтому рассматривание сопровождаем вопросами педагога, с помощью которых ребенок понимает содержание картины,

то есть беседуем с детьми о содержании картины. Результатом беседы является рассказ педагога, составленный на основе ответов детей. Для рассматривания предлагаются картины либо с изображением предмета (опосредованный сенсорный опыт), либо содержащие какой-либо сюжет, близкий жизненному опыту детей: зимние забавы детей, дети весной пускают корабли и т. п.

Более сложным видом работы является описание сюжетной картины. Здесь важно понять ее содержание, а для этого установить разнообразные связи: не только узнать изображенные объекты, их признаки, действия, но и установить место и время действия, отношения между объектами, причинно-следственные связи. В средней группе (на первоначальных этапах обучения) лучше использовать прием описания картины по частям, связывая их с общим замыслом картины. Например, сначала можно описать отдельно каждого животного, изображенного на картине («Коза с козлятами»). А затем желательно составить рассказ о всей картине: «Теперь расскажем обо всем сразу».

Так рассматривание картины «Коза с козлятами» проходило при активизации накопленных детьми ранее представлений, знаний, речевого опыта.

«Кто изображен на картине? (Коза и козлята). Какая коза? (Коза большая). Что у нее есть? (У нее есть рога, длинная шерсть). Кто заметил, что у козы висит на шее? (На шее у козы висит колокольчик). Что делает коза? (Стоит возле куста и ест листочки).

А кто гуляет рядом с козой?

Какие они? (Козлята маленькие, у них не рожек, мордочки веселые, ножки тоненькие, шерстка пушистая).

Что делают козлята? (они играют, делают вид, что бодаются).

Вы знаете, для чего привязали колокольчик? Когда она наклоняет голову, колокольчик звенит. Выйдет хозяйка из дома, послушает и сразу определяет, далеко ли ушла коза.

Теперь я вам расскажу про козу и козлят.

«У бородатой козы большие рога, длинная шерсть. Коза стоит около куста и объедает листья с веток. Рядом с ней козлята. У них тонкие ножки, густая пушистая шерстка и забавные мордочки. Козлята меряются силой. Они встали на задние ножки, передние подогнули и отталкивают ими друг друга. Малыши делают вид, что бодаются, только им бодаться-то не чем – рожки не выросли!».

Маленькие козлятки любят больше всего порезвиться на зеленом лужке, поиграть, пошалить».

Самым сложным видом работы с картиной является описание пейзажных картин. Это вид рассказывания используется в старшем дошкольном возрасте. Занятия строятся следующим образом:

- в начале активизируются личные впечатления детей, сходные с изображением пейзажа на картине, полученные на прогулках или экскурсиях;

- затем рассматривается картина, сравнивается с опытом детей, попутно ведется работа по активизации слов и образных выражений, необходимых для описания. На этом этапе используются образцы описания отдельных фрагментов, чтение подходящих стихотворений;

- заканчивается беседа рассказом-образцом воспитателя. Дети упражняются в описании пейзажа; педагог оценивает каждый рассказ, отмечая полноту описания, его последовательность и художественность.

Речь ребенка пятого года жизни отличается большей степенью развернутости, полноты, дошкольник охотно рассказывает о заинтересовавших его событиях, книгах, фильмах, событиях из собственной жизни. Учитывая потребность ребенка в ознакомлении с его собственным жизненным опы-

том окружающих, начинаем учить ребенка составлению **рассказов из личного опыта**, новому виду текста – повествовательному. Необходимость специального обучения данному виду рассказывания обусловлена тем, что рассказы детей из личного опыта обычно плохо структурированы: в них может отсутствовать любая композиционная часть – начало, основная часть, завершение; при составлении этих рассказов дети затрудняются в отборе материала – нередко рассказы насыщены деталями, не имеющими отношения к теме рассказа: Мы с папой ездили в парк. Там такие высокие горки. Я совсем не боялся. А дома мама стряпала пельмени.

Обучая детей составлению рассказов из личного опыта, формируем и совершенствуем такие речевые умения, как умение при подборе материала для рассказа учитывать тему рассказа, умение композиционно правильно строить рассказ, излагать материал последовательно, умение начинать рассказ и завершать его. При обучении рассказам из личного опыта целесообразно первоначально обращаться к коллективному опыту детей, а затем к индивидуальному опыту, поскольку в последнем случае руководство отбором материала со стороны педагога может быть связано с некоторыми затруднениями. При составлении рассказов из личного опыта реализуются такие признаки детского словесного творчества, как самостоятельность, вариативность, использование языковых средств выразительности. Тема рассказа, предлагаемая детям средней группы, должна быть конкретной, связанной с конкретными фактами из жизни детей («Наш праздник», «Как я помогаю маме»). В старших группах можно предложить рассказы о природе («Наша белка», «Интересная встреча в лесу») или на отвлеченные темы («О смешном случае»).

Занятие по обучению рассказыванию из личного опыта можно построить следующим образом:

- воспитатель проводит краткую беседу, которая подготавливает детей к восприятию темы, к активной деятельности («Есть ли у вас дома котенок?», «Как его зовут?», «Как он выглядит?», «Как проказничает?», «Что он больше всего любит делать?»);

- затем педагог предлагает послушать свой рассказ про котенка. Речевой образец позволяет показать детям, как с помощью слов можно передать другим то, что они не видели, поделиться своими впечатлениями, наблюдениями. Образец показывает пример замысла в речи, повышает детский интерес к рассказыванию и направляет мысль ребенка к конкретным фактам его жизненного опыта, которые могут явиться основой для самостоятельного рассказа;

- дальше дети рассказывают сами. Руководя процессом рассказывания, воспитатель обращает внимание дошкольников на содержание изложения, последовательность описания, правильность речи и т. д. Если дети затрудняются передать словами задуманное, он, не нарушая хода их мыслей, подсказывает нужное слово или выражение.

## **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

### **Тема: Развитие связной речи у детей дошкольного возраста**

1. Раскройте содержание понятия «связная речь».
2. Характеристика понятий «общение», «диалог», «полилог», «беседа», «разговор».
3. Этапы развития общения ребёнка со взрослыми как психологическая основа обучения диалогической речи.
4. Раскройте задачи и содержание обучения связной речи у детей дошкольного возраста.
5. Познакомьтесь с книгой «Развитие речи детей» Е. И. Тихеевой и законспектируйте следующие параграфы

ее книги: «Занятия по живому слову», «Разговор с детьми», «Поручения и задания», «Беседы», «Чтение», «Письма».

а) Каков главный механизм усвоения ребенком родного языка, с точки зрения Е. И. Тихеевой.

б) Почему Е. И. Тихеева уделяет большое внимание вопросам развития речи детей в раннем возрасте?

в) Почему Е. И. Тихеева считает организацию среды важным фактором развития речи детей?

г) Какие виды занятий по «живому слову» рекомендует Е. И. Тихеева в работе с детьми? В чем она видит их значение?

д) Дайте оценку книги Е. И. Тихеевой «Развитие речи детей» с позиций современной теории и практики дошкольного воспитания.

6. Подготовьте аннотацию на книгу «Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста (под ред. С. Л. Новоселовой. – М., 1985).

### **Тема: Содержание работы по развитию диалогической речи**

1. Перечислите состав диалогических умений детей. Проследите усложнение содержания работы по развитию диалогической речи в разных возрастных группах.

Сформулируйте перспективные задачи развития диалогической речи детей в одной из возрастных групп (по выбору студента) по следующему плану:

- Выпишите задачи развития диалогической речи детей данной возрастной группы из программы «От рождения до школы», направление «Познавательное-речевое развитие».

- Конкретизируйте данные перспективные задачи в более частные, отобразив их в различных видах деятельности.

- Представьте возможные темы разговоров с детьми данной возрастной группы для реализации частных задач.

2. Подготовьте тезисы ответов на один из следующих вопросов:

- Как начать разговор с детьми разных возрастных групп?
- Каким образом активизировать познавательную деятельность детей разного возраста в процессе разговора?
- Как развивать диалогическую речь и мотивировать речевую активность в процессе обсуждения темы разговора?
- На все ли детские вопросы надо отвечать? Каковы могут быть стратегии ответа на вопрос?

Для выполнения этого задания вам могут помочь следующие издания:

Арушанова А. Г. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 6- 7.

Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992.

Детство: Программа развития и воспитания в детском саду. – СПб.: Детство-Пресс, 2000.

Логинова В. И., Гурович Л. М. Развитие разговорной речи у детей дошкольного возраста // Научно-педагогические идеи В. И. Логиновой. – СПб., 1995.

Сигал М. Ребёнок играет: от трёх до пяти лет. – СПб.: Питер, 1996. – Гл. 1, 2, 3, 5.

Тихеева Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1981.

### **Тема: Беседа как метод обучения диалогической речи.**

1. Виды бесед, их значение для познавательного и речевого развития детей

2. Методика организации итоговой эвристической беседы в детском саду.

3. Место и значение итоговой беседы в планировании работы по развитию речи.

4. Разработайте полный текст беседы с детьми по любой из перечисленных тем: «Наш детский сад», «Работа ро-



дителей», «Что мы вырастили на нашем огороде», «На чем ездят люди и перевозят грузы», «Игрушки», «Наша одежда», «Как мы умываемся», «Времена года», «Фрукты и овощи», «Будь хорошим товарищем». Используйте для этого методические рекомендации.

Для этого вам необходимо:

Определить тему беседы.

Разработать программное содержание беседы.

Определить методику и содержание предварительной работы к беседе.

Продумать организацию занятия.

Составить ход занятия в соответствии с требованиями методики.

Выполнить задания вам поможет статья:

Крылова Н. М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста – М.: Академия, 1999. – С. 403-409.

5. В основной части беседы по теме «Времена года» воспитатель использует вопросы: «Какое сейчас время года? Сколько времен года вы знаете? Назовите их. Какая погода бывает зимой (весной, осенью)? Вспомните зимние (летние) месяцы. Назовите их и т. д.»

Оцените характер вопросов, используемых воспитателем, и их эффективность.

### **Тема: Развитие монологической речи у дошкольников**

1. Понятие «монологическая речь». Характеристика форм монологической речи.

2. Проследите усложнение задач и содержания работы по развитию монологической речи детей дошкольного возраста, заполнив следующую таблицу:

Таблица 9

## Содержание работы по развитию монологической речи

	Возрастные группы		
	Младшая	Средняя	Старшая
Типы детских монологов: описание, повествование, элементы рассуждения (указать функцию, источник высказывания, ведущий психический процесс)			
Усложнение тематики различных видов рассказывания			
Усложнение структуры (логики) монолога			
Усложнения в использовании лексики и, грамматической структуры речи			
Использование средств выразительности			
Анализ монологической речи со сверстниками			

3. Особенности обучения детей рассказыванию на наглядной основе.

4. Опишите приемы обучения связной речи и их использование в зависимости от возраста и уровня речевых умений детей.

5. Докажите необходимость мотивации речевой деятельности детей при обучении их связной речи. Приведите примеры мотивировок.

6. Опишите примерную последовательность работы по обучению описательной речи по игрушкам и картинам. Раскройте приемы развития связности детской речи.

7. Составьте и запишите образцы рассказов разных видов:

- вопросы для совместного составления рассказа по игрушке воспитателя и ребёнка 3-4 лет;

- описательного рассказа по игрушке для детей 4-5 лет;
- повествовательного рассказа по игрушке для детей 5-6 лет.

8. Составьте вопросы для рассматривания картины (возрастная группа по выбору студента). Проработайте содержание и формулировку вопросов, где могут быть отражены следующие моменты:

- узнать и адекватно обозначить словом изображенные объекты, их признаки, действия;

- установить время и место действия;

- выявление эмоционального отношения детей к картине и её героям;

- установление разнообразных связей в картине (между героями, героями и их действиями, взаимоотношениями; событием, временем и местом действия);

- выявление средств выразительности картины (цвет, композиция);

- обобщение результатов рассматривания картины;

- установление связи её содержания с детской деятельностью.

При выполнении задания для детей младшей группы можно использовать картины из серии «Мы играем» (например, «Играем в поезд»). В средней возрастной группе серию картин «Наша Таня» (например, «Чья лодочка?») или «Домашние животные» (например, «Кошка с котятами»).

Для детей старших групп картины типа «Зимние забавы» или серии картин (например, «Путешествие в зонтике» В. В. Гербовой).

Список рекомендуемой литературы

Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1997. «Рассказывание по игрушкам», «Рассказывание по картинкам».

Гризик И. Обучение детей описанию предметов // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5.

Детство: Программа развития и воспитания в детском саду. – СПб.: Детство-Пресс, 2000.

Кондратьева Н., Сомкова О. Как использовать модель для развития речевого творчества // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 10.

Нетрадиционные формы работы по развитию связной речи: Хрестоматия маленьких авторов. Методические рекомендации. – Новгород, 1997.

Ушакова О. С Рассказывание об игрушках // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984. – С. 136-139.

Ушакова О. С., Смирнова Е. О. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 9.

9. Объясните, с чем связана необходимость раннего ознакомления детей с элементарными признаками текста и представлениями о способах связи между предложениями и структурными частями высказывания? Разработайте фрагмент занятия по обучению рассказыванию с помощью приема моделирования.

10. Выберите, какие приемы можно использовать для помощи детям, когда они составляют рассказы?

- а) показ портрета писателя, подсказка;
- б) наводящий вопрос, подсказка, отраженная речь ребенка;

в) чтение отрывков, показ иллюстраций, указание;

г) наглядный план произведения.

11. В левом столбике указан перечень структурных частей занятия по обучению рассказыванию с использованием картин, а в правом – методические приемы, используемые в процессе занятия. Установите связь между частями занятия и приемами, которые могут использоваться в них.

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| 1. Вводная часть         | а) вопрос, направленный на выявление особенностей картины |
| 2.Рассматривание картины | б) коллективное составление плана                         |
| 3.Обучение рассказыванию | в) подсказка  |
| 4. Рассказы детей        | г) использование художественного слова                    |
| 5. Заключительная часть  | д) образец рассказа                                       |
|                          | е) наводящий вопрос                                       |
|                          | ж) оценка   |
|                          | з) отраженная речь воспитателя                            |
|                          | и) установка на последующую деятельность                  |

12.Придумайте образец повествовательного монолога по картине.

13. Представьте, что ребенок 6-7 лет не может составить рассказ по игрушке. Укажите причины его затруднений, обозначьте направления педагогической работы с ним по формированию этого умения.

14. Представьте, что ребенок в процессе рассказывания по картине часто использует указательные местоимения «здесь», «там». Что вы будете делать?

### **Тема: Обучения детей творческому рассказыванию**

1. Содержание понятий «творчество», «речевое творчество», «сочинительство», «творческое рассказывание», «речевая импровизация», их взаимосвязь.

2. Задачи и содержание обучения творческому рассказыванию в детском саду.

3. Методы и приемы активизации воображения и фантазии детей.

4. Разработайте модель для обучения детей творческому рассказыванию. Спроектируйте образовательную ситуацию с использованием данной модели. Для выполнения задания изучите следующую литературу:

Ветер Л. А. О чем рассказывает сказка // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 5.

Сомкова О. Н., Кондратьева Н. Н. Как использовать модель для развития речевого творчества // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 10.

Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. – М., 1986.

При проектировании образовательной ситуации продумайте:

- задачи познавательного и речевого развития ребенка;
- способ реализации данной модели в любой из образовательных областей;
- способы организации взаимодействия воспитателя и детей;
- приемы оказания помощи ребенку в выборе содержания и речевого оформления монолога (актуализация детского познавательного и речевого опыта, активизация эмоциональной сферы ребенка, развитие комбинаторных умений, творческого воображения, активизация словаря).

5. Разработайте план занятия по творческому рассказыванию с использованием приема моделирования.

## **Тема: Обследование уровня развития связной речи у детей дошкольного возраста**

1. Классифицируйте детские высказывания на разных этапах общения ребенка раннего и дошкольного возраста. Обоснуйте свой выбор.

Для выполнения задания изучите следующую литературу:

Рузская А. Г. Развитие общения ребенка со взрослыми // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 3.

Чуковский К. И. От двух до пяти. – М., 1995.

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000.

2. Запишите 4-5 детских рассказов, оцените их уровень, определите эффективность использованных методических приемов.

Критерии оценки детских рассказов:

Соответствие рассказа теме.

Осмысленность, т.е. полное понимание текста.

Наличие в рассказе обязательных структурных компонентов, правильное их соотношение.

Использование средств связи: лексических (слова одной тематической группы, функциональные эквиваленты), грамматических (временные формы глагола, союзы).

Использование языковых средств выразительности.

Правильный ритм, отсутствие длительных пауз.

Культура устного рассказа в широком смысле слова (правильная, спокойная поза во время пересказа, обращение к слушателям, интонационная выразительность речи, достаточная громкость, четкость произношения).

Дополнительные критерии:

Самостоятельность

Вариативность

## Рекомендуемая литература

### Основная

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000.

2. Аксарин, Н. М. Важнейшие факторы развития речи детей раннего возраста [Текст] / Н. М. Аксарин // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 374-380.

3. Арушанова, А. Г. Третий год жизни: Развитие речи и речевого общения [Текст] / А. Г. Арушанова, Т. И. Юртайкина // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 12. – С. 33.

4. Беляковская, Н. Н. Учим ребенка говорить: здоровьесберегающие технологии [Текст] / Н. Н. Беляковская, Л. Н. Засорина, Н. Ш. Макарова. – М. : Сфера, 2009.

5. Венгер, Л. А. О чем рассказывает сказка [Текст] / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 5.

6. Ворошнина, Л. В. Мотивация как один из путей активизации на занятиях по обучению высказыванию: оптимизация учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях [Текст] / Л. В. Ворошнина. – Пермь, 1987.

7. Ворошнина, Л. М. Творческое рассказывание [Текст] / Л. М. Ворошнина // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 9.

8. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада [Текст] / В. В. Гербова // Планы занятий. – М. : Мозаика – Синтез, 2007. – 112 с.

9. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада [Текст] / В. В. Гербова // Планы занятий. – М. : Мозаика – Синтез, 2008. – 112 с.



10. Гербова, В. В. Составление описательных рассказов [Текст] / В. В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 9.

11. Гербова, В. В. Рассказывание по восприятию [Текст] / В. В. Гербова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – Гл. 7. – С. 420-424.

12. Гризик, Т. И. Обучение детей описанию предметов [Текст] / Т. И. Гризик // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5.

13. Дементьева, А. М. Рассказывание на занятиях с игрушками [Текст] / А. М. Дементьева // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 415-420.

14. Короткова, Е. П. Обучение рассказыванию детей дошкольного возраста [Текст] / Е. П. Короткова. – М., 1982. – С. 30-40; 54-63; 88-89.

15. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников [Текст] / А. М. Леушина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 358-369.

16. Любимова, Н. В. Обучение описанию пейзажа [Текст] / Н. В. Любимова // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 4.

17. Павлова, Л. Н. Раннее детство: развитие речи и мышления [Текст] : методическое пособие / Л. Н. Павлова. – М. : Мозаика – Синтез, 2000.

18. Развитие речи и творчества дошкольников [Текст] : Игры, упражнения, конспекты занятий / под ред. О. С. Ушаковой. – 2-изд., доп., испр. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 176 с.

19. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста [Текст] / Г. Л. Розенгарт-Пупко // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошколь-

ного возраста / сост. М. М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2000. – С. 374-380.

20. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Ф. А. Сохин. – М. ; Воронеж, 2002.

21. Сохин, Ф. А. Задача развития речи [Текст] / Ф. А. Сохин // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1984. – С. 4-16.

22. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е. И. Тихеева ; под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1981. – С. 93-96.

23. Ткаченко, Т. Использование схем в составлении описательных рассказов [Текст] / Т. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16.

24. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 6-7 лет [Текст]. Программа, методические рекомендации, конспекты занятий, игры и упражнения / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : Издательский центр «Вентана – Граф», 2009.

25. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду [Текст] / О. С. Ушакова. – М., 2002.

26. Ушакова, О. С. Использование серий сюжетных картиной в развитии связной речи старших дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина, Е. А. Смирнова. – М., 2000. – С. 434-439.

27. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей [Текст] / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во «Владос», 2003.

28. Флёрина, Е. А. Разговорная речь в детском саду [Текст] / Е. А. Флёрина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 374-380.

29. Эльконин, Д. Б. Речь [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Элькониной. – М., 1964. – Гл. 4. – С. 115-134.

### **Дополнительная**

1. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития [Текст] / Т. В. Базжина // Детская речь / сост. Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин. – СПб., 1992.

2. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров [Текст] / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1986. – С.250-296.

3. Брызгунова, Е. А. Диалог [Текст] / Е. А. Брызгунова // Русский язык : энциклопедия / гл. ред. Ф. П. Филин. – М. : Сов. энциклопедия, 1979. – С.74-75.

4. Виноградова, Н. Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой [Текст] / Н. Ф. Виноградова. – М., 1978.

5. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М., 1992.

6. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста [Текст] / под ред. С. Л. Новоселовой. – М., 1985.

7. Занятия по развитию речи в детском саду [Текст] / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 2001.

8. Короткова, Э. П. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи [Текст] / Э. П. Короткова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 428-434.

9. Короткова, Э. П. Повышать активность детей на занятиях с картиной [Текст] / Э. П. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 2.

10. Люблинская, А. А. Восприятие картинки [Текст] / А. А. Люблинская // Хрестоматия по теории и методике раз-

вития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 424-427.

11. Лямина, Г. М. Развитие речи у детей в раннем возрасте [Текст] / Г. М. Лямина. – М., 1964.

12. Павлова, Л. Н. Знакомим малыша с окружающим миром [Текст] / Л. Н. Павлова. – М., 1987.

13. Петрова, В. А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет [Текст] / В. А. Петрова. – М., 1970.

14. Пеньевская, Л. А. Рассказывание детей как средство обучения связной речи [Текст] / Л. А. Пеньевская // Обучение в детском саду. – М., 1950.

15. Попова, М. И. Формирование диалогической речи у детей второго года жизни [Текст] / М. И. Попова // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 4.

16. Развитие речи и творчества дошкольников [Текст] / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 2001.

17. Рубинштейн, С. Л. К вопросу о стадиях наблюдения. К психологии речи [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М., 1976.

18. Родари, Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй [Текст] / Дж. Родари. – М., 1989.

19. Сомкова, О. Н. Педагогические условия развития речевого творчества детей 5-6 лет в процессе сочинения сказок [Текст] / О. Н. Сомкова, Е. В. Курчавина // Развитие и воспитание дошкольника. – СПб. : Образование, 1993.

20. Ушакова, О. С. Развитие связной речи [Текст] / О. С. Ушакова // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. – М., 1987.

21. Ушакова, О. С. Связная речь [Текст] / О. С. Ушакова // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984.

22. Якубинский, Л. П. Язык и его функционирование [Текст] / Л. П. Якубинский ; отв. пед. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1996.

## **Глава 5. Художественная литература как средство речевого развития детей дошкольного возраста**

### **5.1. Формирование представлений о тексте у дошкольников**

Новым подходом к дошкольному образованию предусмотрено конструирование целостного интегративного процесса взаимодействия взрослого и ребенка, в котором будут гармонично объединены различные образовательные области для целостного восприятия окружающей действительности, направленные на развитие и воспитание личности дошкольника посредством формирования знаний, умений, навыков. Содержание речевого и коммуникативного развития дошкольников находит отражение в образовательных областях «социально-коммуникативное развитие» и «речевое развитие» (ФГОС ДО).

В старшем дошкольном возрасте совершенствуем речевые умения детей, связанные с построением текста: умение отбирать материала с учетом темы рассказа, умение последовательно и связно его располагать, умение композиционно правильно строить рассказ. Для этого используются следующие приемы: наблюдение за окружающим с целью обогащения жизненного опыта ребенка, беседа по картине, план рассказа, предложенный педагогом, оценка детского рассказа, моделирование содержания будущего рассказа.

Модель позволяет четко осознать, какой именно материал необходим для рассказа, в какой последовательности он располагается. Благодаря использованию плана, ребенок обращает внимание на последовательность изложения, на структурные части рассказа, в том числе на начало рассказа и его завершение.

Психологи выделяют два этапа обучения составлению плана. На первом этапе основной задачей является формирование умения составлять план текста сначала сам по себе, т. е. как интеллектуальное действие. На втором – формирование умения использовать составленный план в целях воспроизведения текста. Вначале обучение осуществляется с использованием наглядных средств (готовых картин, рисунков, выполненных самими детьми), а затем без опоры на них. И. В. Захарютова предлагает следующий вариант обучения детей составлению плана в виде наглядно-схематической модели:

- текст читается целиком;
- текст читается по отдельным смысловым частям;
- после предъявления каждой смысловой части дети должны ответить на вопросы: «О ком (или) о чем) говорится в прослушанной части рассказа (сказки)?»; «Что говорится (сообщается) об этом?»;
- после того как отдельная часть текста проанализирована, дети должны сами нарисовать картинку в виде контура (схемы) простым карандашом на листе белой бумаги и дать заголовок;
- когда все части проанализированы и нарисованные картинки разложены в определенной последовательности, детям с опорой на них предлагается повторить название, придуманные к каждой части.

Опираясь на нарисованный план, детям легче воспроизвести литературный текст, сохраняя его последовательность, не пропуская существенных событий.

Оценка как прием обучения дошкольников рассказыванию последовательно начинает использоваться именно в старшем дошкольном возрасте, когда у детей достаточно развиты самоконтроль и самооценка. При оценке детских рассказов педагог обращает внимание на соответствие их теме, связность, логичность, правильность композиции, на

использование языковых средств выразительности. Например, при оценке рассказов по пейзажной картине обращается внимание на наличие в рассказе материала об эмоциональном состоянии художника и средствах передачи этого эмоционального состояния.

При обучении рассказыванию используются разные виды творческих сочинений:

- придумывание продолжения и завершения рассказа, начало которого сообщает воспитатель. Это задание ориентирует детей на структуру повествования, направляет на поиск новых решений;

- придумывание рассказа по плану воспитателя. Педагог предлагает тему и план, который определяет лишь общую последовательность событий, а развить содержание дети должны самостоятельно;

- придумывание рассказа по теме, предложенной воспитателем (без плана). При выполнении этого задания, ребенок выступает как автор. Он сам выбирает содержание рассказа и его форму. Здесь важно учесть, чтобы формулировка темы соответствовала опыту детей, уровню их речевого развития, затрагивала чувства дошкольников, будила их воображение;

- придумывание рассказа на самостоятельно выбранную тему. Это самый сложный вид рассказывания. Его можно использовать лишь в том случае, если у детей уже сформировались умения строить повествовательный текст, давать ему заглавие;

- придумывание рассказов по литературному образцу. Детям предлагается придумать другое завершение для литературного произведения, придумать рассказ, поместив героев литературного произведения, поместить сказочного героя в другую сказку и т. д.

Определив круг речевых умений детей в области связной речи, формируемых в период дошкольного детства,

остановимся на определении представлений дошкольников о тексте. Дети знают, что рассказ состоит из нескольких предложений, которые расположены в определенной последовательности (представление об этом уточняется благодаря использованию моделей при обучении детей пересказу), все содержание рассказа должно быть подчинено определенной теме: рассказ должен соответствовать названию, в рассказе должны быть обязательно начало, конец, основная часть.

Представления дошкольников о тексте формируются и в процессе обучения рассказыванию, и в процессе ознакомления с художественной литературой.

Больше значение имеет определение задач литературного развития в детском саду. Задачи и содержание ознакомления с художественной литературой определены в программах детского сада. Обобщенно эти задачи формулируются следующим образом:

1. Способствовать формированию эмоционального отношения к литературным произведениям.

2. Помогать детям понять скрытые мотивы поведения героев произведения.

3. Воспитывать чуткость к художественному слову; зачитывать отрывки с наиболее яркими, запоминающимися описаниями, сравнениями, эпитетами.

4. Помогать почувствовать красоту и выразительность языка произведения (Н. Е. Веракса).

У дошкольников формируется способность элементарно анализировать содержание и форму произведения. Выпускник ДООУ должен уметь: определять основных героев произведения, на основе анализа поступков персонажей высказывать свое эмоциональное отношение к ним (кто нравится и почему); улавливать наиболее яркие примеры образности языка (определения, сравнения, повторы, эпитеты).

Ознакомление дошкольников с художественной литературой позволяет ввести детей в различные ситуации рече-



вого общения, продемонстрировать способы решения конфликтов и споров, обогатить и систематизировать репертуар языковых средств выразительности, создать мотивацию для их использования в процессе овладения родным языком.

В программах дошкольного образования очерчен примерный круг список литературы для чтения детям, в которых представлены прозаические произведения писателей России (А. Введенской, М. Зощенко, Н. Носов, Н. Сладков, Б. Алмазова, Е. Чарушина и др.). Произведения этих и других авторов позволяют воспитателю обсудить с дошкольниками, что важно не то, какое слово использовалось героем произведения в процессе общения, а то, какое воздействие оказало это слово на партнера по общению, способствовало ли оно решению целей речевого поведения героев рассказа.

Очень важно продумать и правильно поставить вопросы после чтения произведения, чтобы помочь дошкольникам вычленить главное – действия основных героев, их взаимоотношения и поступки. Правильно поставленный вопрос заставляет детей думать и размышлять, делать выводы, осознавать содержание и форму произведения.

Например, при знакомстве с рассказом Е. Чарушина «Что за зверь?» можно обратить внимание детей на необычный заголовок, который предлагает автор. Дети придумывают свои заголовки к произведению: «Кролик», «Катя и кролик», «Как папа и Катя ловили кролика» и т. д. Обобщая ответы детей, воспитатель просит подумать: «Почему Евгений Чарушин не назвал свое произведение, например, просто «Про кролика» (этот автор всегда писал о животных), а придумал заголовок «Что за зверь?». Педагог подводит дошкольников к выводу о том, что автор хотел, чтобы читателю было интересно читать. Таким образом формируются некоторые первоначальные читательские умения дошкольников: «в заголовке выражена и тема, и идея произведения. По данному названию мы можем предположить, о

чем будет произведение, и на протяжении всего чтения рассказа мы ищем и подтверждаем наши догадки».

Работа с заголовком художественного произведения позволяет формировать самые элементарные навыки прогнозирующего чтения у дошкольников. Например, в подготовительной беседе можно организовать диалог: «Сегодня мы будем читать рассказ Н. Носова «Огурцы». По заголовку читатель может предположить, о чем это произведение?» (дети могут сказать, что этот рассказ им читали родители). Воспитатель предлагает представить ситуацию, что они не знают произведение. Обобщая ответы детей, воспитатель продолжает беседу: «Мы уже читали рассказы Н. Носова «Заплатка», «На горке», «Живая шляпа». О ком все эти произведения? (о детях). Значит, перед чтением этого рассказа, если читатель знаком с творчеством Носова, он может предположить, что это произведение тоже повествует о жизни детей».

В своих пояснениях педагог несомненно использует строчки из произведений, выделяя их интонационно, привлекая внимание к языку произведения. Эта работа делает художественную речь «достоянием самого ребенка», в последующем он будет осознанно использовать ее средства в своей речи, что особенно важно, в самостоятельных высказываниях. Простейшие виды тропов доступны пониманию дошкольников (Ф.А. Сохин).

Можно продемонстрировать еще одним примером, когда педагог при анализе произведения Е. Чарушина «Что за зверь?» обратила внимание детей старшего дошкольного возраста на слова, который автор использовал при описании кролика «...белый-белый, пушистый-пушистый, глаза розовые, уши длинные...». Воспитатель может спросить: «А если бы автор про кролика написал, что он был белым и пушистым, мы могли бы представить его? Нам все бы было понятно?». Вполне естественно, что дети могут дать утвер-

дительные ответы (все равно подумали про кролика). Обобщая ответы детей, педагог делает вывод, что Е. Чарушин любит кролика, показывает чувства Кати и предлагает вместе с героиней разделить эту радость.

Конечно, дети еще не осознают эти средства, не знают их названий, но практически они уже готовы к их пониманию. Знакомство с синонимическим богатством русского языка открывает перед дошкольниками возможности к сознательному совершенствованию речи, особенно в самостоятельной словесной деятельности (сюжетно-ролевые игры, режимные моменты и т. д.).

На примере произведения Е. Чарушина «Что за зверь?» можно обратить внимание детей на некоторые слова в процессе анализа произведения. При обсуждении отрывка о том, как Катин папа сделал западню, спросить дошкольников о лексическом значении некоторых слов и подобрать похожие слова. «Западня – ловушка, приманка; лучинка – тонкая щепка, палочка, веточка; бечевка – веревка толстая, крепкая, прочная, верченая» и т. д.

На содержании данного материала одновременно решаются задачи уточнения словаря дошкольника и обогащение речи новыми лексическими единицами на основе синонимических отношений между словами. Когда ребенок почувствует многообразие значений слов, оттенков значений, он будет выбирать наиболее удачное слово или словосочетание для точного и яркого выражения своей мысли.

Такие речевые умения позволяют ребенку четко и последовательно строить пересказ, не увлекаясь деталями и не упуская главного. Пересказ – это творческое воспроизведение литературного текста (Ф. А. Сохин). Пересказ является одним из методов развития связной монологической речи детей дошкольного возраста. На таких занятиях дети запоминают эмоциональные, образные слова и словосочетания, развивается чувство языка.

Методика работы в каждой возрастной группе предполагает свои особенности, но структура занятия похожа: вводная беседа, первичное чтение произведения, беседа по произведению, повторное чтение, пересказ.

В **младшей возрастной группе** программные требования предполагают обучению умению вести диалог с педагогом: слушать и понимать заданный вопрос, понятно отвечать на него и т.д. Таким образом, на данном этапе стоят две задачи: 1) научить детей воспринимать сначала текст, читаемый педагогом, а потом рассказ ребенка; 2) подвести к воспроизведению текста.

Воспитатель помогает запомнить последовательность произведения, появление героев, их действия. На первых этапах пересказ текста осуществляется по вопросам воспитателя, затем педагог с ребенком рассказывает совместно, используя прием договаривание, и, наконец, самостоятельно.

При обучении пересказу **детей среднего дошкольного возраста** программные требования рекомендуют: упражнять детей в умении пересказывать наиболее выразительные и динамичные отрывки из произведений. Таким образом, решаются более сложные задачи: 1) учить рассказывать короткие сказки и рассказы не только хорошо знакомые, но и впервые прочитанные произведения; 2) выразительно передавать разговор действующих лиц; 3) слушать пересказы других детей и замечать в них несоответствие тексту.

Вопросы, используемые в беседе должны быть направлены на выявление понимания детьми содержания произведения, последовательности событий, а также некоторых средств художественной выразительности. Требования к пересказу постепенно возрастают: точность и полнота воспроизведения содержания, выразительная передача диалогов. Если дошкольник пересказывает своими словами, то важно сохранение основной мысли автора.

В этой возрастной группе важным методическим приемом является оценка педагогом детских рассказов, где можно отметить хорошие стороны и недостатки, но обязательно поощрить старания ребенка.

В работе с **детьми старшего дошкольного возраста** программы предъявляют следующие требования: учить связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие сказки, рассказы. Соответственно, выдвигаются новые задачи обучения пересказу литературных произведений: 1) учить передавать содержание сказки или рассказа без помощи вопросов воспитателя; передавать диалогическую речь, меняя интонации в соответствии с переживаниями действующих лиц; 3) использовать выразительные средства языка.

Детям предлагаются более сложные по сюжету произведения, а также можно подводить дошкольников к пересказу текстов описательного характера.

Чтение художественной литературы обеспечивает познавательно-речевое, интеллектуальное, личностное развитие ребенка. Процесс чтения художественной литературы является одним из источников освоения дошкольниками литературной речи: благодаря доминирующей функции памяти, дети легко запоминают новые слова и речевые обороты. Дети, которым много читают, говорят гораздо лучше тех детей, которым читают мало, но с которыми занимаются изучением родного языка на специальных занятиях по речевому развитию. Чтение художественной литературы также способствует развитию воображения ребенка, его эстетическому и нравственному воспитанию.

## **5.2. Реализация коммуникативного направления в период дошкольного детства**

В связи с развитием теории воспитательного процесса в дошкольном учреждении ощущается необходимость в изучении вопросов познавательно-речевого развития дошкольников в соответствии с современным социальным заказом, находящим отражение в образовательной области «социально-коммуникативное развитие» (ФГОС ДО).

Целевая установка образовательной области «социально-коммуникативное развитие» отражена и в планируемых результатах освоения ребёнком основной общеобразовательной программы дошкольного образования, среди которых указываются следующие интегративные качества: «способен договариваться..., стараться разрешать конфликты..., строит речевое высказывание в ситуации речевого общения и т. д.» через решение следующих задач:

- развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;
- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками».

Познавательно-речевое развитие дошкольников в соответствии с современным социальным заказом необходимо рассматривать с позиции развития речевых и коммуникативных умений дошкольников, на основе которых формируется коммуникативная деятельность.

В настоящее время больше количество выпускников детского сада и учащихся младшего школьного возраста имеют место нарушения коммуникативной функции речи, которые проявляются в следующем:

- в неумении планировать совместную деятельность в речевом общении;
- зачастую дети затрудняются передать содержание впечатления, сюжета, сказки;

- неинициативны во время вступления в речевые контакты;
- не могут поддержать простой разговор;
- не умеют слушать других и выражать свои мысли словами;
- испытывают затруднения в составлении творческих рассказов и др.

В практике работы с детьми дошкольного возраста зачастую судят только по внешним характеристикам речи. Чаще всего родители и воспитатели обращают внимание на четкость произношения звукового состава слова, на четкость произношения фонем, на умения согласовывать слова в предложениях, на умения ребенка формулировать высказывания, составлять простые сообщения и рассказы, а также на наличие заикания или других «грубых» дефектов речевой деятельности. В связи с таким внешним «логопедическим» пониманием речевого развития часто остаются за пределами внимания более существенные характеристики речи ребенка.

Любая программа дошкольного воспитания определяет задачи развития языка и речевой деятельности дошкольника как умение использовать язык в процессе создания связного текста. Это очень важная сторона коммуникативного развития дошкольника. И материалы обследования А. Э. Ренстейн, А. Г. Рузской подтверждают актуальность этого направления. Ребенка надо учить отвечать на вопросы взрослого, задавать их, высказываться, налаживать совместную деятельность со сверстниками, устанавливать положительные контакты, поддерживать разговор, беседу.

Существует точка зрения, что именно коммуникативная функция речи, как средство общения ребенка, лежит в основе всего последующего вербального развития индивида. От своеобразного появления этой функции зависит, как скоро ребенок овладеет высшими уровнями сознания и

произвольности, в какой срок ему станут доступны памятники истории и культуры человечества.

В дошкольном возрасте развитие речи и речевого общения осуществляется в разных видах деятельности (общении, учебной деятельности, игре, труде, бытовой деятельности), которые заключают в себе потенциальные педагогические возможности. Решающую роль в становлении речи играет общение.

Говоря о качественных характеристиках общения, необходимо остановиться на том, как педагоги, психологи определяют, что такое общение.

По мнению В. В. Давыдова, Б. В. Ломова, «общение – взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата»

С понятием «общение» связаны таких два определения как «речевая деятельность» и «речевое поведение».

Речевая деятельность и речевое поведение отличаются друг от друга своими результатами. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми (доброжелательные, недоброжелательные и др.) и эмоции, вызываемые тем или иным речевым поведением собеседников.

Следовательно, формирование социально-активной личности ребенка предполагает развитие речевого общения в единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого поведения. Иными словами, задача сводится к формированию у ребенка коммуникативной компетентности, которая охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Процесс общения составляют три стороны:

- социально-перцептивная – ориентирует на восприятие и понимание другого человека;



- интерактивная – обеспечивает межличностное взаимодействие собеседников;

- коммуникативная – передача информации осуществляется путем коммуникации с использованием языковых и речевых средств выражения желаний, мыслей и отношений (Н. А. Горлова).

Общение ребенка со взрослым, как показали исследования М. И. Лисиной, имеет решающее значение и для развития речи, так как только взрослый ставит перед детьми задачу овладения речью. Только в целях общения с ним ребенок принимает эту задачу и только с помощью взрослого решает ее: ситуативное общение со взрослым в ходе совместной деятельности способствует принятию задачи овладения словом и ее решению с помощью взрослого.

У ребенка до 7 лет сменяются 4 формы общения со взрослыми:

- ситуативно-личностная,
- ситуативно-деловая,
- внеситуативно-познавательная и
- внеситуативно-личностная.

Период новорожденности – это подготовительный этап к общению со взрослыми (ребенок учиться выделять взрослого). На втором месяце у младенца складывается сложная реакция на взрослого – комплекс оживления, который включает двигательное оживление, речевые реакции и улыбку. К 2 месяцам у малыша завершается формирование потребности в общении со взрослыми. Потребность в общении возникает на основе тех требований, которые начинают функционировать раньше. Основой коммуникативной потребности являются органические нужды ребёнка. Плач и крики малыш первоначально никому не адресует, но жизненная практика помогает младенцу выделить существование взрослого в качестве источника удовлетворения своих потребностей.

Решающее значение для появления коммуникативной потребности имеет поведение и позиции взрослого по отношению к ребенку. При выполнении бытовых процедур ребенок все яснее улавливает коммуникативные воздействия взрослого. Они вызывают удовлетворение у младенца от ощущения своей важности и значимости для других. Отношение к ребенку как к личности – решающее условие для становления коммуникативной деятельности.

Первой формой общения является ситуативно-личностное общение. Оно считается сложившимся, если малыш смотрит в глаза взрослого, отвечает улыбкой на его улыбку, стремится продлить эмоциональный контакт со взрослым. Содержание потребности в общении составляет стремление к доброжелательному вниманию. Мотив общения – личный.

К шести месяцам жизни ребенка данная форма общения сменяется ситуативно-деловой, которая сохраняется до трех лет и разворачивается в процессе совместных со взрослым манипулятивных действий, удовлетворяя новую потребность малыша – в сотрудничестве. Именно с этого возраста начинается развитие речевых контактов ребенка со взрослым. Подражание речи взрослых начинается с воспроизведения ее интонационной стороны. Затем ребенок начинает воспринимать ритмическую сторону и позже звуковую сторону речи. На первый план выступают деловые мотивы.

На втором и третьем годах жизни появляется новая форма общения в виде диалога, который протекает на фоне практического взаимодействия со взрослыми, он включен в предметную деятельность, у детей возрастает потребность в сотрудничестве со взрослым, им требуется соучастие в их действиях. Но постепенно диалог начинает приобретать самостоятельный характер, этому способствует интенсивное овладение словами, развитие понимания их смысла и резко возрастающий интерес к окружающей действительности.

В младшем дошкольном возрасте возникает внеситуативно-познавательная форма общения, которая характерна для детей трех-пяти лет. Она включена в совместную познавательную со взрослым деятельность. Путь к пониманию явлений, сложных проблем – общение со взрослым. Ведущим становится познавательный мотив. У дошкольников возникает потребность в уважении взрослого, что и определяет повышенную обидчивость детей и их чувствительность к оценкам старших. Дошкольники добиваются уважения, обсуждая важные, серьезные проблемы познавательного характера. Основным коммуникативным средством становится речь, которая обеспечивает внеситуативность общения и позволяет передать и получить содержательную информацию.

На этом этапе развития ребенка предложения удлиняются, появляются сложные предложения. Лексика освобождается от привязанности к конкретной ситуации. Расширяется запас слов, связанных с отражением воспринимаемых качеств предметов окружающего мира. Наряду с атрибутивными свойствами дети определяют также эстетические и эмоциональные отношения к предметам и явлениям. Употребляемые ребенком глаголы становятся разнообразнее. Уменьшается доля глаголов конкретного предметного действия. С четырех лет появляется косвенная речь.

К концу дошкольного возраста появляется высшая форма общения со взрослым – внеситуативно-личностная, которая характерна для детей пяти-семи лет. Главным мотивом общения становится личностный. Взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, дарований, жизненного опыта. Он не просто индивидуальность, а конкретное историческое социальное лицо, член общества. Он получает в глазах ребенка собственное независимое существование. Поэтому для дошкольника приобретают значение такие детали жизни взрослых, которые их не касаются, но позволяют воссоздать полный образ данно-

го человека. В разговорах преобладают темы не о животных, природе и предметах, а о жизни, работе взрослых, их взаимоотношениях. Общение имеет «теоретический характер» и включено в познавательную деятельность. Ребенок сосредоточен на социальном окружении, на «мире людей», а не предметов. Возникает потребность не просто в доброжелательном внимании, а во взаимопонимании и сопереживании. Детям важно знать, как нужно делать, как поступать правильно. Они соглашаются исправить ошибки, изменить свою точку зрения или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь единства мнений со взрослым. Совпадение своей позиции с позицией взрослого выступает для ребенка доказательством ее правильности.

Для детей характерна наибольшая по сравнению с другими этапами обращенность их речи к партнеру. Дети говорят уже более сложными предложениями. Прилагательные распределяют помимо атрибутивных свойств эстетические, этические свойства персонажей, их физическое и эмоциональное состояние. Возрастает доля глаголов волевого и интеллектуального действия. Доля повелительных глаголов уменьшается. Дети начинают пользоваться как косвенной, так и прямой речью.

Итак, развитие речи у дошкольников происходит в их общении со взрослым. Под влиянием и по инициативе взрослого происходит переход от одной формы общения к другой, формируется новое содержание потребности в общении.

Однако ребенок общается не только со взрослым, но и со своими сверстниками.

К двум годам складывается первая форма общения со сверстниками – эмоционально-практическая. Эта форма общения побуждает детей проявлять инициативу, влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний.

В возрасте с четырех до шести лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения, которая со-

здает благоприятные условия для развития личности, самосознания, любознательности, смелости, оптимизма, творчества.

Внеситуативно-деловая форма общения наблюдается довольно редко, но у старших дошкольников четко намечается тенденция к ее развитию. Эта форма общения формирует умение видеть в партнере самоценную личность, понимать его мысли и переживания. В то же время она позволяет ребенку уточнить представление о самом себе (более подробно см. у А. Г. Рузской).

Итак, взрослый и сверстник способствуют развитию разных сторон личности ребенка. В общении со взрослым ребенок учиться говорить и поступать правильно, слушать и понимать другого, усваивать новые знания. В общении со сверстниками – выражать себя, управлять другими людьми, вступать в разнообразные отношения. При общении со взрослыми дошкольник овладевает речевыми нормами, узнает новые слова и словосочетания.

Таким образом, для развития речи детей необходимо общение ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, поскольку каждая из сфер общения оказывает влияние на развитие определенных сторон речи дошкольников.

Сфера разума ребенка развивается в процессе общения и познания окружающей действительности, благодаря речемыслительной деятельности. По мнению Н. А. Горлова, мысль ребёнка начинает функционировать сначала на основе чувственного образа, затем – символов, а к трём годам приобретает знаковую систему, которая, постепенно начинает заполнять левое полушарие головного мозга ребёнка. Поэтому с момента рождения ребёнка взрослые должны обеспечить условия для его коммуникативно-речевого развития и речемыслительной деятельности (Н. А. Горлов).

При реализации данного содержания уместно перечислить коммуникативные речевые качества, которые говорят о совершенстве речевой культуры личности: правиль-

ность, точность, понятность, богатство, чистота, выразительность речи. Правильность, чистота и богатство (разнообразие) речи относятся к структурным компонентам личности, а точность, понятность, выразительность – к функциональным коммуникативным качествам (Б. Н. Головин). Задачами периода дошкольного детства является выработка и структурных, и функциональных качеств речи, куда можно включить и ориентировку в ситуации общения и отбор языковых средств для общения (С. Е. Привалова).

Одновременная реализация коммуникативных и речевых умений является способом расширения языкового поведения, формирования коммуникативных умений личности дошкольника, что способствуют формированию коммуникативной компетентности дошкольников. Беседа по следам прочитанного произведения направлена на формирование мотивов поведения, которыми дошкольник может руководствоваться в своих поступках, на объяснение норм и правил поведения. Содержанием бесед являются реальные жизненные ситуации, которые происходят с персонажами рассказов. Герои этих произведений – дети разного возраста, которые попадают в различные ситуации. Содержание рассказов чаще все раскрывается не путем развернутого эпического описания, а через короткие рисунки, сценки, эпизоды.

Дети вместе с воспитателем обсуждают различные бытовые ситуации, которые происходят с персонажами, пробуют определить, как нужно поступать в том или ином другом случае. В процессе проведения бесед осуществляется формирование личностного общения детей, их коммуникативных умений:

- ориентировка в ситуации общения;
- планирование содержания коммуникативного акта;
- реализация речевого действия;
- подбор вербальных и невербальных средств общения;
- оценка результативности общения.

На материале художественных произведений педагог обращает внимание детей, что часто герои сказок, рассказов ссорятся из-за того, что не умеют спокойно разрешать трудные ситуации.

Последовательность в ознакомлении с ними такова: первоначально для обсуждения предлагаются художественные произведения, в которых представлены два типа речевого поведения, позитивный и негативный; в процессе сопоставления типов речевого поведения дети видят, что позитивное, правильное речевое поведение вознаграждено, а при использовании негативного типа речевого поведения вознаграждение эмоционального комфорта, успеха нет. Примерами таких произведений являются «Морозко» (очень важно дослушать и выслушать партнера, а также видеть, что чувствует партнер), З. Мошковская «Обида» и Р. Сеф «Совет» (всегда ли мы правы в споре, как можно избежать споров, как найти способы выхода из конфликтов), Л. Е. Устинов «Говорливый медведь» (каждый раз, когда мы говорим сами, мы лишаем себя возможности послушать кого-нибудь другого).

Для реализации обеспечения сотрудничества педагогов и семьи воспитатели могут просить родителей перечитывать дома произведения, с которыми дети знакомились на занятиях, акцентировать внимание детей на поведении героев и на том, чему их должны их научить.

Речевая деятельность героев литературных произведений, представленная мастерами слова, дает образцы речевого поведения носителей языка разных возрастных и социальных групп, способна служить обогащению речевой практики детей, совершенствованию их речевых коммуникативных умений.

Очерчивая круг произведений для детского чтения с точки зрения методики, методисты (Л. М. Гурович,

Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, М. М. Кони́на, О. С. Со-  
ловьева и др.) выделяют следующие критерии:

- соответствие задачам нравственного воспитания, а также соответствие этим задачам морального облика героев произведения;

- доступность произведения, соответствие возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста;

- жанровое разнообразие (рассказы, стихи, сказки);

- сюжетная занимательность, простота и ясность стиля произведения.

С точки зрения коммуникативных умений, педагог может учитывать произведения по следующим критериям:

- произведение должно достаточно явно, достаточно вербализованно отражать эмоциональное состояние главных героев;

- в нем должны быть представлены различные варианты речевого поведения, позитивно или негативно оцениваемые;

- в нем динамично развивается сюжет произведения;

- в произведениях используются доступные старшим дошкольникам средства художественной выразительности;

- заложена взаимосвязь сенсорного, умственного и речевого развития детей. Речь как речемыслительная деятельность тесно связана с познанием окружающего мира;

- при знакомстве с произведением должна быть возможна работа над различными сторонами речи, развитием речи как целостного образования. Должна осуществляться также работа над освоением всех единиц языка в их тесной взаимосвязи: освоение лексики, формирование грамматического строя, развития восприятия речи и произносительных навыков, диалогической и монологической речи. Должна быть работа над связным высказыванием, в котором суммируются все достижения ребенка в овладении языком.

При построении тематического планирования необходимо учитывать принцип от осознания личностного мира



ребенка к его социальному окружению. В младшем дошкольном возрасте возникает структура переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. И далее, по словам Л. С. Выготского, у ребенка изменяется отношение к среде, значит, изменяется и сама среда, значит, изменился ход развития ребенка. Изменения ребенка находятся в связи с теми изменениями, которые произошли в условиях его развития. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собой наименее осознанную и наименее произвольную часть личности, и при переходе от возраста к возрасту у ребенка возникают новые побуждения, новые мотивы, иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей.

При этом меняется и среда, т. е. отношение ребенка к среде. Иное начинает интересовать ребенка, иная деятельность возникает у него, перестраивается сознание ребенка, если сознание понимать как отношение ребенка к среде (Л. С. Выготский).

Последовательность в ознакомлении с литературными произведениями может реализовываться с учетом тех коммуникативных умений, которые формируются у детей дошкольного возраста в данный период. При обсуждении литературных произведений необходимо помочь детям увидеть коммуникативные умения, значимые в той или иной ситуации общения.

Первоначально для обсуждения предлагаются художественные произведения, в которых представлены два типа речевого поведения, позитивный и негативный (например, В. Ф. Одоевский «Мороз Иванович», М. И. Михайлов «Лесные хоромы», «Гуси-лебеди» (русская народная сказка), Л. Н. Толстой «Лиса и тетерев», «Волк и козлята», А. Н. Толстой «Приключения Буратино»).

В процессе сопоставления типов речевого поведения дошкольники видят, что позитивное, правильное речевое поведение вознаграждено, а при использовании негативного типа речевого поведения вознаграждение эмоционального комфорта, успеха нет (например, В. Ф. Одоевский «Мороз Иванович», «Двенадцать месяцев» (словацкая сказка), А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке», Н. Носов «Огурцы»).

В дальнейшем яркое противопоставление типов речевого поведения исчезает – используется произведение, где претерпевает изменение от негативного к позитивному речевое поведение у одного героя (например, А. Н. Толстой «Сорока», В. Бианки «Сова», «Заяц – хвостун» (русская народная сказка). Вновь обсуждаются и те изменения, что обусловлены изменением в речевом поведении героев: отношение к нему близких людей, сверстников и т. д. (Э. Успенский «Страшная история», З. Мошкова «Обида», С. Городецкий «Весенняя песенка», Л. Е. Устинов «Говорливый медведь», «Заюшкина избушка», Т. Александрова «Кузька»).

Психологи отмечают, что положительная мотивация в речи повышает результативность любого вида деятельности. От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и в конечном итоге мера успешности обучения. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение.

Следовательно, важно создание положительной мотивации на общение, прежде всего создание положительной мотивации на приобретение коммуникативных умений на уровне восприятия:

- умение дослушать и выслушать;
- умение учитывать эмоциональное состояние партнера.

На данном этапе одним из эффективных приемов, обеспечивающий формирование данных умений, является наблюдение ситуаций речевого общения в повседневной

деятельности детей. В процессе режимных моментов педагог вместе с детьми в беседе может анализировать эти ситуации в речевом плане. В результате, таким образом, формируется представление о том, что правильное речевое поведение – средство обеспечения комфортного состояния, решения деловых и личных проблем.

План примерного анализа ситуаций:

- обсуждение нравственной стороны поступка;
- использование норм и средств вежливого речевого обращения в коллективных разговорах (определенный тембр голоса: говорить не громко, не крикливо), внимательное слушание собеседника;
- проявление умений разрешать споры и конфликты в соответствии с правилами общения: (аргументированно исправлять ошибочные суждения, не ущемляя партнеров по общению достоинства);
- знание способов установления речевых контактов со взрослыми и детьми: соответствующее ситуации обращение по имени, имени и отчеству, вежливое выражение просьбы, извинения, благодарности за услугу, использование спокойного, дружелюбного тона в разговоре.

Таким образом, в период дошкольного детства коммуникативная деятельность способствует:

- социально-личностному развитию (дети подражают речи и поведению взрослых, получают опыт взаимодействия с другими детьми);
- удовлетворению познавательной потребности ребенка (в дошкольном возрасте доминирующий тип общения ребёнка со взрослым – внеситуативно-познавательное общение);
- развитию всех сторон речи (особенно в общении детей между собой во время игры);
- речевое развитие дошкольника может осуществляется не только на специальных занятиях по развитию речи, а в процессе живого общения, ребенка со взрослым и другими

детьми, в процессе чтения детям художественной и научно-популярной литературы, в процессе игры, в процессе составления детьми рассказов по картинкам, сочинения ими рассказов и сказок, разыгрывания инсценировок и др.;

- осуществляя речевое развитие дошкольника, необходимо помнить, что лучший способ развить активную устную речь – это погружение в языковую среду (в любом возрасте, но в раннем и дошкольном возрасте это происходит наиболее легко).

## **Вопросы и задания для самостоятельной работы**

### **Тема: Формирование представлений о тексте у дошкольников**

1. Составить разработку занятия для детей среднего дошкольного возраста по знакомству с художественным произведением и дальнейшему пересказыванию по следам прочитанного.

#### **Алгоритм выполнения задания:**

а) Познакомиться с тезисами, посвященными некоторым особенностям восприятия художественных произведений у детей среднего дошкольного возраста.

б) Продумать подготовительную работу самого педагога и подготовительную работу с детьми среднего дошкольного возраста перед знакомством с произведением.

в) Учитывая возрастные особенности детей среднего дошкольного возраста сформулировать основную цель и задачи занятия.

г) Выделить структурные компоненты занятия и наполнить их содержанием.

д) Продумать беседу по следам прочитанного произведения для детей среднего дошкольного возраста. Вопросы должны быть направлены:

- на упражнение детей в интонационной выразительной передаче прямой речи;
- на побуждение детей пересказывать текст близко к тексту, оперируя при этом преимущественно авторской речью с ее словарем, темпом и строем;
- на воспроизведение всех структурных компонентов текста.

Особенности восприятия детьми среднего дошкольного возраста художественных произведений

Дети среднего дошкольного возраста только начинают накапливать опыт слушания художественных произведений для последующего пересказа, поэтому здесь важна степень осмысления и эмоционально-эстетического освоения текста, его содержания и формы. Педагог с помощью определенных вопросов помогает вникнуть в суть описанных действий, проследить логическую связь между частями произведения, вычленить образные описания, сравнения. Педагог на материале художественных произведений учит использовать различные интонации, силу голоса, темп речи, передавать переживания действующих лиц и своего отношения к описанным персонажам, событиям, действиям.

### Гуси

Вышла хозяйшка и манит гусей домой: «Теги-теги-теги! Гуси белые, гуси серые, ступайте домой!»

А гуси шеи длинные вытянули, лапы красные растопырили, крыльями машут, носы раскрывают: «Га-га-га! Мы не хотим домой идти! Нам и здесь хорошо».

Видит хозяйка, что добром от гусей ничего не добьёшься, взяла длинную хворостину и погнала их домой.

(К. Д. Ушинский)

2. Выделите особенности произведения данного жанра и докажите, что данное произведение можно отнести к произведениям, которые отвечают требованиям, выдвинутому К. Д. Ушинским к тексту для пересказов: «Он должен быть таков, чтобы мог легко запечатлеться в голове детей; чтобы, дослушав рассказ до конца, дитя помнило его середину и начало, чтобы подробности не затемняли главного...».

### Медведь

Мишка в берлоге спал, лапу сосал. Солнце снег согнало, проснулся Мишка и пошел по лесу еду добывать.

Прошлогодние ягоды искал, корешки копал и увидел – пчелы из дупла летят.

Захотел Мишка меду, полез в дупло. Да не дали меду пчелы, прогнали Мишку. Рывкнул он, свалился с дерева и пошел другую еду искать.

(Е. Чарушин)

а) Продумайте подготовительную работу самого педагога по данному произведению и подготовительную работу с детьми старшего дошкольного возраста перед знакомством с произведением.

б) Составьте беседу для детей старшего дошкольного возраста по следам прочитанного данного произведения, включив в нее примерный круг вопросов, связанных:

- с содержанием произведения;

- с овладением дошкольниками новыми словосочетаниями и образными выражениями (например, «Солнце снег согнало – проснулся Мишка», «прошлогодние ягоды»). Как один из вариантов, данные языковые средства можно включить в формулировки вопросов педагога.

- с целью активизации детского воображения, помогающие дошкольникам высказать свои догадки и конкретизировать картину и т. д.

в) Проанализируйте одно из произведений современной детской литературы (на выбор), не включенное в программу, с точки зрения его соответствия возможностям и особенностям восприятия детей дошкольного возраста.

г) Подготовьте беседу с детьми старшего дошкольного возраста по предложенному литературному произведению (на выбор): С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое», «Два жадных медвежонка», «Зяц-хвастун»; Н. Носов «Заплатка»; М. Горький «Воробышко»; В. Бианки «Лесные домишки».

### **Тема: Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста**

1) Составьте технологическую карту знакомства с художественным произведением (по выбору студента), используя методика медленного (вдумчивого) чтения (интеграция с образовательной областью «Чтение художественной литературы» – автор О. В. Чиндилова).

Последовательность шагов совместного чтения произведения воспитателем и дошкольниками должна включать в себя четыре обязательных этапа:

1. Рассматривание книги с детьми. Обсуждение с ними названия текста, иллюстраций к нему. Беседа: какие вопросы возникли, на что вы обратили внимание, о чем будет это произведение?

2. Чтение текста воспитателем в режиме медленного чтения. Продумайте, на каких этапах во время процесса чтения возможны остановки для комментирования: для вопросов, которые возникают к автору; фиксирование внимания детей на языковых средствах выразительности. Такие паузы призваны помочь маленьким читателям «войти» в текст. Главное соблюдать меру, чтобы остановки не затягивались, «не забалтывались», не нарушали целостности чтения и эмоционального восприятия текста. Обычно на такие необходимые остановки указывает реакция самих детей на

чение воспитателя. Если остановка произошла в середине предложения, абзаца, после ответов детей его начало надо перечитать повторно.

### 3. Беседа по прочитанному произведению.

При обсуждении литературных произведений необходимо помочь детям увидеть коммуникативные умения, значимые в той или иной ситуации общения. В процессе анализа могут противопоставляться два типа речевого поведения, позитивный и негативный. В некоторых ситуациях речевое поведение главного литературного героя претерпевает изменения от негативного к позитивному. Воспитатель с дошкольниками прослеживают и те изменения в речевом поведении героев, которые обуславливаются отношением к нему близких людей, сверстников и т. д.

4. Воспроизведение и осмысление прочитанного произведения. На данном этапе можно использовать различные приемы (по выбору студента):

- инсценирование отрывка произведения;
- рисование (с помощью воспитателя дошкольники вспомнят и нарисуют, хотя бы схематично, основные сцены, а потом, опираясь на картинки, попробует «озвучить» мультфильм);
- различные виды пересказывания и т. д.

Для выполнения задания ниже предложены произведения, которыми студент может воспользоваться, или самостоятельно выбрать свое произведение.

#### В. А. Осеева «Волшебное слово»

Краткое содержание: Павлик рассчитывал получить желаемое, не произнося «волшебного слова» - пожалуйста.

- За что обиделась бабушка?
- Как вы думаете, специально ли Павлик обидел бабушку?
- Какое коммуникативное правило он не знал?
- Какие вежливые слова вы знаете? Почему их называют «волшебными»?



- Какое в них волшебство? (Люди прощают друг друга, желают здоровья, делаются добрее и радостнее).

- Часто ли мы слышим эти слова? В каких случаях мы их употребляем? Как можно поздороваться по-разному? Кому мы можем сказать «пока», а кому «до свидания»? Когда так говорят: «Не говори наобум, а бери на ум», «Слова не идут с языка», «Владеет словом».

- Но несмотря на «волшебные слова», всегда ли может быть положительный ответ, тот, который ты хочешь?

#### В. Ф. Одоевский «Мороз Иванович».

Краткое содержание: Противопоставление двух характеров, двух типов речевого поведения. Развитие событий. Финал. Связь речевого поведения и финала.

- Какой была Дочка?

- Какой была Падчерица?

- Как вела себя Дочка, почему она исполняла все просьбы Морозко?

- Как вела себя Падчерица и почему она не исполняла просьбы Морозко?

- Что получила каждая из девочек?

- Как ты думаешь, почему?

#### Т. Александрова «Кузька»

Краткое содержание: Как домовенок Кузька был в гостях у Наташи. Слова-«сорняки» в нашей речи. Правила поведения в гостях.

- Почему Наташа не понимала, о чем говорил Кузька?

- Правильно ли себя вел Кузька?

- Что он не так делал?

#### «Гуси-лебеди» (русская народная сказка)

Краткое содержание: Развиваются умения учитывать собеседника, умение учитывать ситуацию общения. Девочка грубо ответила печке, яблоньке, речке и ситуация общения не получилась, результата тоже.

Связь коммуникативного общения и результативности общения.

- Как сначала вела себя девочка?
- Почему печка, яблонька и речка не помогли сначала девочке?
- Как потом вела себя девочка?
- Почему она изменилась?
- Почему потом печка, яблонька и печка стали помогать ей?

#### «Двенадцать месяцев» (словацкая сказка)

Краткое содержание: Противопоставление двух форм ведения диалога: Падчерицы и мачехиной Дочери. В результате у одной получается разговор, и ее просьба выполняется, а у другой не получается разговора, и просьба не выполняется.

- Какой была Падчерица? Как она разговаривала?
- Какой была мачехина Дочка? Как она разговаривала?
- Почему Двенадцать месяцев подарили одной девочке подарки, а другой ничего не дали?
- А в жизни такое бывает?
- Человеку достаточно просто научиться говорить: четко произносить звуки, слова, составлять правильно слова?
- Нужно еще научиться общаться. Что значит «люди общаются»?
- Чтобы про человека сказали, он умеет общаться, он должен уметь слушать другого человека, вежливо разговаривать с ним, не перебивать.

#### «Морозко» (русская народная сказка)

Краткое содержание: Сопоставление двух ситуаций общения, анализ сюжета и сравнение в финале результатов общения.

- Какие были обе девочки?
- Почему отцовская Дочка, хотя ей было холодно, ласково разговаривала с Морозко?

- Почему Морозко одарил подарками отцовскую Дочку, а мачехину заморозил?

### 3. Мошковская «Обида»

- Почему мальчик на всех обиделся?

- Прав ли он был?

- В каких случаях вы обижались, но были не правы?

### Р. Сеф «Совет»

Краткое содержание: Вспомнить, в каких ситуациях ты обижался? Кто был виноват? Всегда ли ты прав в споре? Как можно избежать споров? Способы выхода из конфликта.

- Какие советы даются в этом стихотворении?

- Вспомни, в каких ситуациях ты обижался?

- Кто был виноват?

- Всегда ли ты был прав в споре?

- Как можно избежать споров?

- Как вы понимаете следующие пословицы: «Человеку без друзей, что дереву без корней», «Друга ищи, а найдешь – береги», «Тяжко жить одному на свете».

- Как вы думаете, какое значение имеет слово в жизни человека? Слово может нас веселить? (Мы смеемся, когда кто-то сказал смешное слово или улыбаемся, когда нам сказали приятное).

- Попробуйте сказать друг другу что-то приятное.

- А бывает ли так, что слово может огорчить? А как мы можем огорчить словами маму, друга?

- А можно ли словами утешить человека? Какими словами вы будете утешать маленькую сестренку?

### Л. Н. Толстой «Лиса и тетерев»

Краткое содержание: Беседа о том, что ласковая речь, как и голос лисицы не соотносился с ее намерениями (она хотела съесть тетерева). На этом занятии идет развитие эмоциональной сферы ребенка. Можно использовать упражне-

ние: сказать с разной интонацией фразу «Мне очень приятно!» и т. д.

- Каким голосом говорила лисица?
- А как она относится к тетереву?
- Соответствует ли ласковый голос лисицы ее отношению к тетереву? Почему?

- А в жизни такое бывает? Хорошо ли, когда наше поведение не соответствует нашему отношению, нашим намерениям.

#### М. И. Михайлов «Лесные хоромы»

Краткое содержание: Беседа о том, как лесные звери не могли договориться, кому первому лезть из домика.

- Почему кувшин сломался?
- А среди людей такое бывает?
- А вы были в таких ситуациях?
- Почему очень важно иногда не упрямиться, а вовремя проявить уступку?

#### В. Бианки «Сова»

Краткое содержание: Беседа о том, как старик прогнал сову, и она не стала ловить мышей. Вывод о том, как плохо человеку без друзей.

- Почему старик прогнал Сову?
- Что в ответ сделала Сова?
- Прав или не прав был старик? А Сова?
- Когда вы обидите кого-нибудь, что вы чувствуете?
- А когда вы обиделись на друга, что вы чувствуете?
- Человеку важно научиться не копить обиду, а прощать, хотя это бывает иногда очень сложно.

#### «Заяц – хвастун» (русская народная сказка)

Краткое содержание: Хвалились не словом, а делом. Человека узнают не по словам, а по его поступкам.

- Почему у сказки такое название?
- А когда человека так называют?

- Как вы понимаете такое выражение: «Хвались не словом, а делом», «Человека узнают не по словам, а по его поступкам».

«Заюшкина избушка»

Краткое содержание: Действенная реакция: помощь, активные действия. Как важно подбирать слова при общении. Не все герои сказки смогли подобрать слова, чтобы выгнать лису.

- Кто смог помочь зайцу?
- А почему остальные звери не смогли выгнать лисицу?
- Попробуйте подобрать нужные слова для того, чтобы уговорить младшего брата поесть кашу и т. д.
- Очень важно подбирать нужные слова при общении.

А. С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»

Краткое содержание: Соотношение словесной и действенной реакции. Взаимосвязь вербальных (просьба старика и ответы рыбки) и невербальных (описание моря) способов общения. Эмоциональная окрашенность реакции: сопереживание, сочувствие.

- Каким голосом каждый раз просил старик рыбку?
- Как отвечала рыбка старику? (словами и поступками)
- Кто еще каждый раз, не говоря ни слова участвовал в разговоре, кроме старика и рыбки? (море)
- Как море каждый раз менялось? Почему?
- А при разговоре с собеседником, как кроме слов, может выражать чувства человек? (глаза, морщинки, руками, поворотами головы и т. д.)

С. Я. Маршак «Усатый – полосатый»

Краткое содержание: Реакция котенка на обучение его говорению («Котик, скажи: мячик! А он говорит – мяу!»). Отсутствие реакции на просьбы партнера.

- Почему котик давал неправильные ответы?
- А в жизни такое бывает?

- Кто нас может не понять при разговоре? (Иностранцы, маленький ребенок, животные и т. д.)

- С кем такое случилось?

А всегда ли вы слушаетесь маму, хотя понимаете ее речь? Почему так бывает?

#### «Волк и козлята»

Краткое содержание: Всегда ли можно рассчитывать только на хорошее к себе отношение. Волк тоненьким голоском произнес слова козы и обманул козлят.

- Какой был волк?

- Почему он смог обмануть козлят? (они ему поверили, потому что голос был ласковый)

- А в жизни такое бывает?

#### Н. Носов «Огурцы»

Краткое содержание: В каких случаях человек реагирует хорошо – положительно, в каких плохо – отрицательно? Котья хотел порадовать маму и принес огурцы из колхозного огорода, а мама отправила их обратно; он боялся реакции сторожа, а сторож не отругал его.

- Зачем Котья своровал огурцы?

- Как к этому отнеслась его мама? Почему?

- Когда Котья нес огурцы обратно, чего он боялся? Почему?

- Почему сторож не отругал Котью?

#### А. Н. Толстой «Приключения Буратино»

Краткое содержание: Рассмотрение поведения лисы Алисы и кота Базилио. Что лучше, когда на тебя совсем не обращают внимания или, когда есть какое-то внимание, даже недоброжелательное?

- Какие были лиса Алиса и кот Базилио?

- А какой был Буратино?

- Почему лиса Алиса и кот Базилио вели себя так по отношению к Буратино? (хотели обмануть его и заполучить его деньги)

- Почему Буратино им верил? (потому что они говорили ласковыми голосами, а он был очень доверчивый).

- Что лучше, когда на тебя совсем не обращают внимания или, когда есть какое-то внимание, даже недоброжелательное?

### **Тема: Обследование уровня развития речевой коммуникации**

Для изучения коммуникативных умений детей проводятся наблюдения за их свободным общением. В процессе наблюдения обращается внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно, слушать собеседника, понимать его, ясно выражать мысли (по В. И. Яшиной).

Оценка коммуникативных умений может быть дана (условно) с учетом следующих критериев:

*Таблица 10*

#### **Результаты обследования коммуникативных умений**

№ п/п	Критерии оценки коммуникативных умений детей	Оценка в баллах	Уровень речевой коммуникации
1	Ребенок активен в общении; умеет слушать, понимает речь; строит общение с учетом ситуации; легко входит в контакт с детьми педагогом; ясно и последовательно выражает свои мысли, умеет пользоваться формами речевого этикета	3	Высокий
2	Ребенок умеет слушать и понимает речь, участвует в общении чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета	2	Средний

3	Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание	1	Низкий
---	--	---	--------

## Рекомендуемая литература

### Основная

1. Алексеева, А. П. Краткий философский словарь [Текст] / А. П. Алексеева. – М. : Проспект, 2000. – 400 с.

2. Баландина, Л. А. Риторика для малышей [Текст] / Л. А. Баландина. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 2003. – 416 с.

3. Белобрыкина, О. А. Речь и общение [Текст]. Популярное пособие для родителей и педагогов / О. А. Белобрыкина. – Ярославль : «Академия развития» ; «Академия Ко», 1998. – 240 с.

4. Белкина, В. Н. Взаимодействие детей дошкольного возраста со сверстниками: психологический и педагогический аспекты [Текст] : монография / В. Н. Белкина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 161 с.

5. Богуславская, З. И. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста [Текст] : Кн. для воспитателей детского сада / З. И. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1991. – 20 с.

6. Богуславская, Н. Е. Веселый этикет: Развитие коммуникативных способностей ребенка [Текст] / Н. Е. Богуславская, Н. А. Купина. – Екатеринбург : АрГО, 1997. – 192 с.

7. Беляковская, Н. Н. Учим ребенка говорить: здоровьесберегающие технологии [Текст] / Н. Н. Беляковская, Л. Н. Засорина, Н. Ш. Макарова. – М. : Сфера, 2009.



8. Выготский, Л. С. Мысль и слово [Текст] / Л. С. Выготский // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М., 2000. – С. 23-27.

9. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М., 1992, – С. 116-120.

10. Горлова, Н. А. Стратегия развития личности ребёнка как целостного системно-смыслового образования [Текст] / Н. А. Горлова // Педагогика личности. Концепция личностного подхода в дошкольном и начальном школьном образовании. – М. : МГПУ, 2004. – С. 56-57.

11. Гурович, Л. М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду [Текст] / Л. М. Гурович // Содержание обучения и воспитания детей в детском саду. – Л., 1978.

12. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст] : учебное пособие / О. М. Казарцева. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 496 с.

13. Карпинская, Н. С. Художественное слово в воспитании детей [Текст] / Н. С. Карпинская. – М., 1972.

14. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст]. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.

15. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Издательство «Питер», 2005.

16. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей психологии [Текст] / А. А. Леонтьев // Избр. псих. труды. – Л. ; Воронеж, 2001. – 447 с.

17. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2009. – 276 с.

18. Межличностные отношения от рождения до семи лет [Текст] / под ред. Е. О. Смирновой. – М. : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 392с.

19. Никифорова, О. И. Психология восприятия художественной литературы [Текст] / О. И. Никифорова. – М., 1972.

20. Новые методы и приемы в работе по развитию речи [Текст] / Т. В. Шишкина. – М. : Начальная школа. – 2006. – № 9.

21. Общение в детском саду и семьей [Текст] / под ред. Т. А. Репиной, Р. Б. Стеркиной. – М. : Педагогика, 1990. – 152 с.

22. Поливанова, К. Н. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / К. Н. Поливанова. – М. : Педагогика, 1989. – 284 с.

23. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] : от 17.10.2013 № 1155 // Минюст России. – 14.11.2013. – № 30384. – Режим доступа: консультант плюс.

24. Пеньковская, Л. А. Хрестоматия для детей старшего дошкольного возраста [Текст] : пособие для восп. дет. сада / Л. А. Пеньковская, Р. И. Жуковская, Л. А. Пеньявская. – М., 1981.

25. Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников [Текст] / Е. Н. Чесноков, В. А. Маркова // Воспитатель. – 2008. – № 9. – С. 126.

26. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / под ред. А. Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1989. – 215 с.

27. Развитие общения у дошкольников, характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рожде-

ния до семи лет [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1974. – 288 с.

28. Ребенок и книга [Текст] : Кн. для воспитателя детского сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова. – М., 1992.

29. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 342 с.

30. Сохин, Ф. А. Осознание речевой деятельности детьми дошкольного возраста [Текст] / Ф. А. Сохин // Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М. : МПСИ, 2004. – 224 с.

31. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье [Текст] / под ред. В. К. Котырло. – М. : Педагог.

32. Хрестоматия для дошкольников 5-7 лет [Текст]. Пособие для воспитателей детского сада и родителей / сост. Н. П. Ильчук [и др.]. – М. : АСТ, 1997. – 656 с.

33. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений [Текст] / Л. В. Чернецкая. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 256 с.

### **Дополнительная**

1. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления [Текст] / В. С. Безрукова. – Ростов-на-Дону, 1998. – 89 с.

2. Гавриш, С. В. Проблемы коммуникативного поведения у дошкольников [Текст] / С. В. Гавриш // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 1. – С. 8-35.

3. Гаврилушкина, О. П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского

сада [Текст] / О. П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 2. – С. 23-48.

4. Горлова, Н. А. Личностный подход в дошкольном образовании: стратегии и путь реализации [Текст] / Н. А. Горлова. – М. : МГИУ, 2000. – 196 с.

5. Головин, Б. Н. Основы культуры речи [Текст] : учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.» /Б. Н. Головин. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.

6. Курцева, З. И. Дошкольная риторика [Текст] / З. И. курцева. – М. : Баласс, 2005.

7. Культура русской речи и эффективность общения [Текст]. – М. : Наука, 1996. – 441 с.

8. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1999. – 47 с.

9. Ломов, Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях обучения [Текст] / Б. Ф. Домов // Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М. : Педагогика, 1991. – С. 11.

10. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст] : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. львов. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.

11. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «Модэк», 1997. – 384 с.

12. Нечаева, В. Г. Изучение результативности развития речевой деятельности младших школьников [Текст] / В. Г. Нечаева ; Федер. научн.-метод. центра им. Л. В. Занкова. – М., 2000. – 38 с.

13. Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментальных психологических исследований [Текст] / под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского ; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.

14. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой – 3 изд., испр. и доп. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – С. 386.

15. Психологический словарь [Текст] / редкол. В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов [и др.] ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.

16. Педагогическое речеведение [Текст]. Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князькова. – Изд. 2-е испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.

17. Привалова, С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства [Текст] / С. Е. Привалова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 94-99.

18. Семенака, С. Л. Учим сочувствовать, сопереживать. Коррекционно-развивающие занятия для детей 5-8 лет [Текст] / С. Л. Семенака. – М., 2005.

19. Соколова, В. В. Культура речи и культура общения [Текст] / В. В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 65 с.

20. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина ; под ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Просвещение, 1995. – 291 с.

21. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М. : УЦ Перспектива, 2014. – С. 32.

22. Чеботарева, Е. Ю. Психолингвистический анализ речевых действий [Текст] / Е. Ю. Чеботарева, В. Н. Денисенко, А. И. Крупнов. – М. : Изд-во РУДН, 1998. – 69 с.

23. Яшина, В. И. Педагогическая практика студентов факультетов дошкольного образования [Текст] / В. И. Яшина. – М., 1999. – С. 163-170.

Учебное издание

**Коммуникативно-речевое развитие  
детей дошкольного возраста**

Автор:  
**Привалова Светлана Евгеньевна**

Уральский государственный педагогический университет.  
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@uspu.me